

Böse, Susanne; Neumann, Marko; Becker, Michael; Maaz, Kai; Baumert, Jürgen
**Kooperationsbereit oder Innovationsgegner? Schulleiterprofile im Kontext der
Implementation von Schulreformen**

formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally and content revised edition of the original source in:

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21 (2018) 6, S. 1157-1186



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-166279

10.25656/01:16627

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-166279>

<https://doi.org/10.25656/01:16627>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kooperationsbereit oder Innovationsgegner?

Schulleiterprofile im Kontext der Implementation von Schulreformen

Susanne Böse¹, Marko Neumann¹, Michael Becker^{1,2}, Kai Maaz¹ & Jürgen Baumert³

¹DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

²Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik

³Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Zusammenfassung. Die Frage nach der Implementation von large-scale-Reformen spielte bzw. spielt sowohl in der Vergangenheit als auch in den aktuellen Debatten um Strukturveränderungen und Qualitätsoffensiven im Bildungssystem eine entscheidende Rolle. Bei der Umsetzung dieser Reformen richtet sich der Blick in besonderem Maße auf die einzelne Schule und damit vor allem auf die Schulleitung, die gerade in Reformprozessen eine Schlüsselrolle einnimmt. Im vorliegenden Beitrag wurde der Stages of Concern-Fragebogen (SoCQ, vgl. Hall und Hord 2011), der den Grad der Auseinandersetzung beteiligter Akteure mit einer Innovation phasen- bzw. stufenweise erfassen soll, jedoch in jüngerer Zeit zunehmend auch zur Bildung von unterschiedlichen Profilen bzw. Typen der Auseinandersetzung mit Reformen verwendet wird, im Rahmen einer umfassenden Schulstrukturreform in Berlin eingesetzt. Auf Basis der Angaben von $N=196$ Schulleiterinnen und Schulleitern konnten mithilfe latenter Profilanalysen fünf Profile der Auseinandersetzung identifiziert werden, die insgesamt darauf hindeuten, dass der Großteil der Schulleiterinnen und Schulleiter bereit ist, die Reform umzusetzen und zu ihrer weiteren Optimierung beizutragen. Nur eine kleine Gruppe zeigte sich skeptisch gegenüber der Schulreform. Die Zusammensetzung der Profile variierte in Abhängigkeit der weiterführenden Schulform. Auch bezogen auf das Geschlecht und die Berufserfahrung der Schulleiterinnen und Schulleiter deuteten sich Unterschiede in der Profilzusammensetzung an.

Schlüsselwörter: Implementation, Schulstrukturreform, Schulleitung, Concerns-Based Adoption Model, Stages of Concern-Fragebogen

Ready to cooperate or opposed to reform?

School leader profiles in the context of implementing comprehensive school reforms

Abstract. The issue of implementing large-scale reforms has played an important role both in the past as well as in current debates on structural changes and quality measures in education. When putting reforms into practice, individual schools and their leaders, who take a key role in reform processes, are focused. In the context of a comprehensive school reform in Berlin, this contribution presents an implementation of the Stages of Concern Questionnaire (SoCQ, Hall and Hord 2011), which intends to assess the degree of participants' engagement with innovations in a phased respectively stepwise approach. Recently, the SoCQ questionnaire has been used to build different profiles or types of engagement in reform. Based on $N=196$ school leaders, latent profile analyses thus served to identify five types of profiles. Altogether, they indicate that the majority of school leaders are ready to implement the reform and contribute to its optimization. A rather small group remained skeptical with regard to the school reform. With respect to individual leadership characteristics, differences in profile composition could be found for gender, school type, and professional experience.

Keywords: Comprehensive school reform, Concerns-Based Adoption Model, Implementation, School leadership, Stages of Concern Questionnaire

1. Einleitung

Reformen im Allgemeinen und damit auch Bildungs- bzw. Schulreformen bringen als Teil sozialen Wandels zahlreiche Neuerungen und Veränderungen mit sich (vgl. Gillwald 2000). Betrachtet man hier die umfangreichen Veränderungen in der deutschen Bildungslandschaft wie beispielsweise die Implementation nationaler Bildungsstandards (vgl. Klieme et al. 2007; Köller 2008), die Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Kuhl et al. 2015), die Einführung von zentralen Abiturprüfungen (vgl. Maag Merki 2016) oder die G9/G8-Reform an den Gymnasien (vgl. Kühn et al. 2013), stellt sich die Frage, ob und wie Reformvorhaben erfolgreich umgesetzt werden können. Dabei richtet sich der Blick in besonderem Maße auf die einzelne Schule, da hier die entscheidenden Veränderungsprozesse in Gang gesetzt werden sollen, die zum Gelingen der Reform beitragen. In diesem Zusammenhang spielt die Schulleitung eine entscheidende Rolle, da sie eine Vermittlungs- und Kontrollposition zwischen der Einzelschule und der Systemebene einnimmt (vgl. Bonsen 2010) und „Ausstrahlungskraft“ auf die anderen am Reformprozess beteiligten Akteure wie Lehrkräfte und Eltern besitzt (vgl. Gräsel 2010). Daher ist von Bedeutung, ob und wie sich die Schulleiterinnen und Schulleiter mit einer Reform auseinandersetzen, da diese Einschätzung möglicherweise Auswirkungen darauf hat, wie die Reform an der Einzelschule unterstützt und umgesetzt wird.

Trotz ihrer Rolle in Reformprozessen (vgl. Desimone 2002) wurde die Auseinandersetzung von Schulleiterinnen und Schulleitern im Kontext der Implementation von Reformen bislang nur vereinzelt untersucht (vgl. Hord und Huling-Austin 1986; Hall et al. 1991; Seitz 2005). Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Studie der so genannte *Stages of Concern*-Fragebogen (vgl. Hall und Hord 2011) im Kontext einer Schulleiterbefragung vor dem Hintergrund einer großangelegten Schulreform in Berlin eingesetzt, deren zentrale Neuerung die Schaffung einer neuen Schulform neben dem Gymnasium ist, an welcher alle Abschlüsse einschließlich des Abiturs erworben werden können. Zudem erfolgte eine Modifikation des Übergangsverfahrens, das den Eltern mehr Freiheiten bei der Wahl für eine weiterführende Schule einräumt (vgl. Maaz et al. 2013). Ziel dieses Beitrags ist es, die Auseinandersetzung von Schulleiterinnen und Schulleitern in einem komplexen Implementationsprozess relativ kurz nach dem Zeitpunkt der Einführung der Reform zu untersuchen. Der Fokus liegt dabei auf der Identifizierung unterschiedlicher Schulleiterprofile, da davon ausgegangen wird, dass sich die Schulleiterinnen und Schulleiter in unterschiedlicher Weise mit der Reform auseinandersetzen.

1 Die Implementation von Schulreformen

Im folgenden Abschnitt soll darauf eingegangen werden, welche Bedingungen und Faktoren den Implementationsprozess beeinflussen und ausschlaggebend dafür sind, dass Reformvorhaben Eingang in die schulische Praxis finden. In Abschn. 2.1 erfolgt zunächst eine Beschreibung wichtiger Einflussfaktoren, welche eine erfolgreiche Umsetzung von Reformen im Bildungssystem beeinflussen. Zudem werden wesentliche Implementationsstrategien skizziert. Mit Blick auf die Herausforderung, eine umfassende Schulreform im Mehrebenensystem des deutschen Bildungswesens umzusetzen, die vor allem die Einzelschulebene adressiert, wird in Abschn. 2.2 verstärkt

auf die Rolle und Bedeutung der Schulleiterinnen und Schulleiter in Implementationsprozessen eingegangen.

1.1 Einflussfaktoren und Implementationsstrategien

Die Implementation umfassender Schulreformen ist ein komplexer Prozess, dessen Gelingen von verschiedenen Einflussfaktoren abhängig ist (vgl. Fullan und Pomfret 1977; Klein und Knight 2005; Fullan 2007; Gräsel 2010; Goldenbaum 2012, 2013; Hasselhorn et al. 2014). Zunächst sind dies die Merkmale der Innovation selbst, also ob ein Reformvorhaben beispielsweise eher global oder spezifisch ausgerichtet ist (vgl. Fullan 2000; Desimone 2002). Dabei spielt es eine Rolle, wie tiefgreifend und umfassend die mit der Reform einhergehenden Neuerungen sind. Entscheidend dabei sind die diesbezüglichen Wahrnehmungen der betroffenen Akteursgruppen (vgl. Rogers 2003). Weiterhin können hier unterstützende Maßnahmen des Umfeldes, zum Beispiel in Form von Lerngelegenheiten für die beteiligten Akteure zum Verständnis der politischen Absichten und zur praktischen Umsetzung der Reform (vgl. Spillane et al. 2002; Hill 2003) aufgeführt werden.

Ein weiterer wesentlicher Faktor ist das gewählte Vorgehen bzw. die Strategie bei der Einführung der Reformmaßnahme. Im Wesentlichen werden zwei Strategien voneinander unterschieden: die *top-down*- und die *bottom-up*-Strategie. Beim *top-down*-Ansatz ist der Ausgangspunkt für die Implementation die Entscheidung auf der administrativen Ebene (vgl. Sabatier 1986; Matland 1995; O'Toole 2000), wohingegen beim *bottom-up*-Ansatz versucht wird, die Sichtweise der betreffenden Akteure stärker in den Blick zu nehmen, sodass hier die Initiative auch von der einzelnen Schule ausgehen kann (vgl. O'Toole 2000). Obwohl sich *top-down*- und *bottom-up*-Prozesse nicht immer eindeutig trennen lassen (vgl. O'Toole 2000; deLeon und deLeon 2002), ist diese konzeptuelle Unterscheidung für die Untersuchung der Implementation von Reformen dennoch hilfreich. Denn bezogen auf die beteiligten Akteure kann man mit Blick auf die beiden Strategien durchaus von unterschiedlichen Einschätzungen bzw. Bewertungen ausgehen. So ist möglicherweise zu vermuten, dass Akteure, die von einem *top-down*-Prozess betroffen sind, weniger bereit sind, sich mit einer Reform zu befassen und sich eher abwehrend gegenüber den neuen Strukturen verhalten (vgl. Smith et al. 1997), als diejenigen, die an einer *bottom-up*-Implementation beteiligt sind.

Den zentralen Faktor für die Implementation von Reformen bilden jedoch die beteiligten Akteure. So weist Coburn (2003) darauf hin, dass die Identifikation mit der Reform, also die Akzeptanz und Verinnerlichung der Reformziele durch die Akteure, eine Schlüsselrolle im Implementationsprozess spielt und dazu beiträgt, die Ziele umzusetzen. In diesem Zusammenhang sind zum einen die Lehrkräfte zu nennen. So konnte gezeigt werden, dass ihre *Motivation*, sich in Innovationsprojekten zu beteiligen, auch davon abhängt, welche Bedeutung sie diesem beimessen (Schellenbach und Gräsel 2010; Trempler et al. 2013). Als zielführende Maßnahme für die erfolgreiche Umsetzung von Implementationsprozessen wird unter anderem die *Kooperation* von Lehrkräften in schulübergreifenden Netzwerken gesehen, wobei zu beachten ist, dass vor allem Prozessmerkmale der Lehrerk Kooperation, also z. B. das Verfolgen gemeinsamer Innovationsziele, und nicht die Zusammenarbeit an sich von Bedeutung sind (vgl. Ostermeier et al. 2004; Gräsel et al. 2006; Pröbstel 2008;

Goldenbaum 2012; Trempler et al. 2014).

1.2 Die Rolle der Schulleiterinnen und Schulleiter im Implementationsprozess

Im Zuge der Umsetzung von umfangreichen Reformvorhaben wird postuliert, dass die Schulleitung in ihrer Funktion als eine Art Vermittler zwischen Administration und Einzelschule eine besondere Rolle spielt (vgl. Hallinger et al. 1994; Wissinger 2000; Huber 2008; Rolff 2009; Bonsen 2010; Wissinger 2011; Preuß et al. 2012). So wird davon ausgegangen, dass Schulleiterinnen und Schulleiter als zentrale Akteure bei der Umsetzung von Veränderungen agieren, deren Einstellungen Auswirkungen auf die Lehrkräfte, die Schülerschaft, die Eltern aber auch auf das Umfeld der Schule haben können (vgl. Hallinger 2003; Gräsel 2010) und die Innovationsbereitschaft des Kollegiums beeinflussen (vgl. Desimone 2002; Oelkers und Reusser 2008). Vor allem Befunde aus dem internationalen Kontext deuten darauf hin, dass Schulleiterinnen und Schulleiter einen wesentlichen Einfluss auf die Gegebenheiten des schulischen Umfeldes sowie die Lernbedingungen in der Schule nehmen (vgl. Hallinger und Heck 1996; Leithwood und Jantzi 2000, 2006; Sarafidou und Nikolaidis 2009) und maßgeblich dazu beitragen, vor Ort die organisatorischen Voraussetzungen für eine gelingende Implementation zu schaffen, etwa bezogen auf das Festlegen gemeinsamer und langfristiger Ziele (vgl. Hall und George 1999). Weiterhin konnte gezeigt werden, dass Schulleiterinnen und Schulleiter in großem Maße die persönlichen Zielsetzungen sowie die professionellen Überzeugungen der Lehrkräfte beeinflussen (vgl. Leithwood und Jantzi 1999). Sie können Lehrkräfte zu Veränderungen anregen und ihnen eine klare Vision für die Veränderung geben (vgl. Geijsel et al. 2001, 2003; Johnson et al. 2012).

Mit Blick auf die Rolle und Aufgaben von Schulleiterinnen und Schulleitern in Deutschland ist zu konstatieren, dass diese im Vergleich zur Situation in anderen Ländern hierzulande insbesondere an Grundschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen ein relativ hohes Lehrdeputat zu erfüllen haben (vgl. Wissinger 2011). Daher nehmen sie sich eher in der Rolle als pädagogische Führungskraft wahr und sehen sich weniger als strategisch agierende Leitung mit eher managementorientierten Aufgabenspektrum (vgl. Wissinger 2000, 2011, 2014). Dieses Rollenverständnis des Schulleiters als *Primus inter Pares* kann mit Blick auf die gegenwärtigen Veränderungen des Bildungssystems, die verstärkt auf Qualitätssteigerungen durch die Stärkung der Eigenverantwortung der Einzelschule abzielen, zunehmend als überholt betrachtet werden (vgl. Rürup 2007; Oelkers und Reusser 2008; Berkemeyer 2010). Hingegen steht *Leadership* im Sinne einer strategischen Führung gegenüber dem operativen Management im Sinne administrativer und pädagogischer Aufgaben immer stärker im Vordergrund (vgl. Brauckmann 2012; Brauckmann et al. 2014). Damit rückt die Schulleitung als „einzelschulischer Qualitätsfaktor“ (vgl. Dubs 2005; Buchen und Rolff 2006; Rolff 2007) auch zunehmend in den Blick empirischer Forschungsarbeiten.

Auch wenn bereits in den 80er-Jahren einige empirische Arbeiten im Bereich der Schulleitungsforschung vorlagen (vgl. dazu u. a. Baumert und Leschinsky 1986a, 1986b; Baumert 1989), ist diese dennoch ein vergleichsweise neues und längere Zeit vernachlässigtes Themenfeld der empirischen Bildungsforschung. Einerseits bezieht sich die gegenwärtige Schulleitungsforschung auf das berufliche Selbstverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern (vgl. z. B. Kansteiner-Schänzlin

2002; Wissinger 2011; Seitz 2013); andererseits wird auf die Rollenwahrnehmung und die Tätigkeitsstrukturen der Schulleiterinnen und Schulleiter eingegangen (vgl. z. B. Wagner 2011; Brauckmann 2012; Thillmann 2012). Zudem beschäftigen sich die Arbeiten mit der Beanspruchung und dem Belastungserleben in der Schulleitung (vgl. z. B. Feldhoff et al. 2008; Warwas 2008); der Personal- und Unterrichtsentwicklung (vgl. z. B. Bonsen et al. 2002; Feldhoff und Rolff 2008; Wacker et al. 2012) sowie mit dem Umgang mit den Instrumenten neuer Steuerung (vgl. z. B. Dederling et al. 2012; Muslic et al. 2013; Wurster et al. 2013; Muslic 2017).

Dabei zeigte sich, dass Schulleiterinnen und Schulleiter den weitaus größten Teil ihrer Arbeitszeit unterrichtsbezogenen sowie routinemäßigen Verwaltungs- und Organisationstätigkeiten widmen. Gleichzeitig berichten sie, dass Organisations- und Personalentwicklung zentral für ihre Arbeit sind, widmen diesen Bereichen aber kaum Zeit (vgl. Brauckmann und Herrmann 2013; Brauckmann und Schwarz 2015). Zudem zeigen sich einige Schulleiterinnen und Schulleiter (nach wie vor) distanziert gegenüber typischen Leitungsaufgaben, wie z. B. der Mitarbeiterführung oder der Entwicklung gesamtschulischer Ziele, und räumen administrativen Funktionen, wie beispielsweise der Umsetzung behördlicher Vorgaben, einen deutlich höheren Stellenwert ein (vgl. Warwas 2009, 2012). Darüber hinaus wenden Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland nur selten Strategien an, welche auf die Entwicklung und Vermittlung gemeinsamer Ziele hin ausgerichtet sind, setzen weniger gezielte *Leadership*-Strategien, beispielsweise im Hinblick auf eine gezielte Organisationsentwicklung oder aber im Sinne einer stärkeren pädagogischen Orientierung, ein (vgl. Klein 2017) und werden in ihrem Führungshandeln eher homogen wahrgenommen (vgl. Harazd et al. 2011).

Die Befunde deuten an, dass Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland erst allmählich in ihre neue Rolle als „Gestalter“ finden und auch ihre Bedeutung in Reformprozessen noch weitgehend unerforscht ist. Gerade in Bezug auf die verschiedentlich betonte Rolle der Schulleiterinnen und Schulleiter als *transformational leader* (Leithwood und Jantzi 1990, 2000; Leithwood 1992) kann gesagt werden, dass diese als aktive Initiatoren organisationalen Wandels gesehen werden können, deren Aufgabe es ist, einzelschulische Innovationsprozesse anzuregen, zu begleiten, zu unterstützen und die Zusammenarbeit und Kooperation des Lehrerkollegiums in Bezug auf Innovationen zu fördern bzw. aufzubauen (Leithwood und Jantzi 1990; Hallinger und Heck 1996; Schratz 1998; Bonsen et al. 2002; Huber 2008; Harazd et al. 2011; Preuß et al. 2012; Wissinger 2014; Gerick 2014). Begünstigende Voraussetzungen dafür sind die Wahrnehmung der Schulleitung als Vorbild und Inspirationsquelle, die Förderung der intrinsischen Motivation und Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte sowie die individuelle Unterstützung und Wertschätzung der Lehrkräfte durch die Schulleitung (Podsakoff et al. 1990; Bass 1991).

Daher scheint es sinnvoll, sich gezielter den Einstellungen von Schulleiterinnen und Schulleitern zu widmen und danach zu fragen, inwieweit sie selbst bereit sind, Reformen umzusetzen, und dabei entsprechend ihre Haltungen aber auch (mögliche) Befürchtungen gegenüber einer Reform genauer in den Blick zu nehmen, da Steuerungsimpulse im Zuge von Reformvorhaben nicht intendierte oder sogar kontraproduktive Wirkungen haben können (vgl. Hartong und Nikolai 2016; Hübner et al. 2017). Denn gerade organisationale Veränderungsprozesse können nicht statt-

finden, ohne dass die jeweiligen Akteure diese (mit-)tragen und umsetzen. Zudem sind Veränderungsprozesse für die Beteiligten auch immer persönliche Erfahrungen. So haben diese verschiedene Wahrnehmungen und Überzeugungen davon, wie sich Veränderungen entwickeln und die Veränderungsprozesse werden von den Akteuren unterschiedlich wahrgenommen und auch in verschiedener Weise durchlaufen (Hall und Hord 2011; Hall 2013). Vor diesem Hintergrund soll mit dem *Concerns-Based Adoption Model* daher im Folgenden ein Modell vorgestellt werden, welches sich mit der Auseinandersetzung von Personen mit Innovationen im Bildungsbereich beschäftigt.

2 Das Concerns-Based Adoption Model

Das *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM, vgl. Hall und Hord 2011) kann als ein konzeptionelles Rahmenmodell verstanden werden, mit dessen Hilfe das Verhalten von Personen in schulischen Veränderungsprozessen beschrieben und erklärt werden kann. Der Begriff *concerns* wird dabei als ein komplexes Zusammenspiel von Gedanken, Gefühlen und Sorgen beschrieben, bei dem es sich vor allem um die subjektive Wahrnehmung und weniger um die tatsächliche Bewertung einer Situation handelt (vgl. Hall et al. 1977; Hall und Hord 2011). Das CBAM fand bereits in zahlreichen Studien als theoretisches und methodologisches Modell Anwendung (vgl. Anderson 1997) und umfasst insgesamt drei diagnostische Hauptdimensionen. Das Konzept der *Stages of Concern* (SoC) beschreibt das reformbezogene Empfinden und die Motivation der betroffenen Akteure (zum Beispiel Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter) im Implementationsprozess. Die sogenannten *Levels of Use* beziehen sich auf den Grad der Verhaltensänderung und das Anwendungsniveau der Innovation. Dem Konzept der *Innovation Configurations* liegt die Annahme zugrunde, dass eine Innovation nur selten in der gleichen Weise implementiert wird und entsprechend von einer breiten Variation in der Umsetzung in die Praxis ausgegangen werden muss (vgl. Anderson 1997; Hall und Hord 2011). Im Gegensatz zu den anderen beiden Komponenten des CBAM adressieren die *Stages of Concern* die für den Beitrag zentralen reformbezogenen Einstellungen aber auch Bedenken und Sorgen der betroffenen Akteure und stehen daher im Zentrum des vorliegenden Beitrags.

2.1 Der Stages of Concern-Fragebogen

Die Hauptkomponente des CBAM bilden die *Stages of Concern* mit dem dazugehörigen Instrument, dem *Stages of Concern*-Fragebogen (SoCQ). Die Entstehung des SoCQ geht auf die Studien von Fuller (1969) zu angehenden Lehrkräften zurück. Das Instrument stellt dabei die Beteiligten in einem Reformprozess in den Mittelpunkt und beschreibt deren phasenweise Auseinandersetzung mit den Innovationen im Zuge eines Veränderungsprozesses (vgl. Hord und Huling-Austin 1986). Am Beginn eines Implementationsprozesses steht danach gemäß Hall und Hord (2011) zunächst die Phase *Unconcerned* (Stufe 0). In dieser Phase machen sich die betroffenen Akteure kaum Gedanken über die Innovation und beschäftigen sich eher mit

anderen Dingen. Es folgt die Phase *Informational* (Stufe 1). Hier entwickeln sie ein Bewusstsein für die Innovation und interessieren sich für allgemeine Aspekte. Anschließend folgt die Phase *Personal* (Stufe 2), in welcher hauptsächlich die eigene Berufsrolle und diesbezügliche mögliche Veränderungen im Vordergrund stehen. Die vierte Phase bezeichnen Hall und Hord (2011) als *Management* (Stufe 3). In dieser Phase fokussieren sich die Akteure auf die neuen Aufgaben, die im Zuge der Veränderung auf sie zukommen. In der nächsten Phase, *Consequence* (Stufe 4), stehen die Auswirkungen und der Einfluss der Innovation auf die Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Es folgt die Phase *Collaboration* (Stufe 5), in welcher der Austausch mit anderen Personen über den Innovationsprozess im Vordergrund steht. In der letzten Phase, *Refocusing* (Stufe 6), fokussieren Akteure eine Weiterentwicklung der Innovation und entwickeln neue Ideen.

Im Laufe der Zeit kam der SoCQ in verschiedenen Querschnitts- und Längsschnittstudien zum Einsatz und hat sich als empirisches Instrument durchaus bewährt (van den Berg und Ros 1999; Bitan-Friedlander et al. 2004; Seitz 2005; Pant et al. 2008a, 2008b; Capaul und Seitz 2011; Oerke 2012; Kwok 2014), wenngleich sich jedoch der phasenweise Verlauf respektive das Phasenmodell empirisch nicht immer in Gänze replizieren ließ (Bailey und Palsha 1992; Cheung et al. 2001). Ein Grund dafür dürfte sein, dass Personen in Implementations- bzw. Veränderungsprozessen nicht immer zum gleichen Zeitpunkt dieselbe Phase durchlaufen und somit von interindividuellen Unterschieden in der Auseinandersetzung mit Innovationen auszugehen ist. Daher wurde vermehrt dazu übergegangen, eine Profil- bzw. Typenbildung über die verschiedenen Stufen vorzunehmen (George et al. 2008), um unterschiedliche Profile der Auseinandersetzung zu identifizieren. Ein personen-zentrierter Ansatz (vgl. Roeser et al. 1998) hat dabei den Vorteil, dass bestimmte Muster der Auseinandersetzung identifiziert werden können, auf deren Grundlage zielgerichtete Interventionen geplant werden können, die auf die Bedürfnisse der unterschiedlichen Gruppen rekurren.

Ein weiterer Vorteil ist darin zu sehen, dass Profile mit Personenmerkmalen in Verbindung gebracht werden können. Interindividuelle Unterschiede in der Profilszusammensetzung könnten zum Beispiel auf das Geschlecht zurückgeführt werden. So lassen sich in einem Überblick von Bossert et al. (1982) Hinweise darauf finden, dass Schulleiterinnen eher dazu neigen, Informationen auszutauschen und innovativer zu sein scheinen als ihre männlichen Kollegen. Auch könnten Unterschiede im Hinblick auf die Erfahrung einer Schulleiterin bzw. eines Schulleiters vermutet werden, von der oftmals angenommen wird, dass diese wichtig für die Arbeit in der Schulleitung ist. Es konnten jedoch bisher keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der (Berufs-)Erfahrung als Schulleiterin bzw. Schulleiter und dem Schulleitungshandeln gefunden werden (vgl. Goldring et al. 2008; Cravens et al. 2012). In einer Studie zur Auseinandersetzung von Lehrkräften mit einer Unterrichtsreform von Christou et al. (2004) wurde allerdings deutlich, dass die Lehrererfahrung der wichtigste Faktor zur Erklärung der Entwicklung von *Teaching Concerns* ist. Es zeigte sich, dass Lehrkräfte, die noch am Anfang ihrer Schullaufbahn standen, sich eher damit befassen, welche Auswirkungen die Reform auf ihre Berufsrolle (*Self Concerns*) haben wird und welche neuen Aufgaben auf sie zukommen (*Task Concerns*). Lehrkräfte mit mehr Berufserfahrung waren dagegen eher daran interessiert,

welche Auswirkungen die Reform auf die Schülerschaft haben wird und wie die Reform weiterentwickelt werden kann (*Impact Concerns*).

2.2 Empirische Profilstudien zum Stages of Concern-Fragebogen

Hall und Hord (2011) räumen ein, dass eine idealtypische phasenweise Entwicklung über die verschiedenen Stufen der Auseinandersetzung hinweg nicht immer vorzufinden sein wird. Neben den bereits im vorhergehenden Abschnitt auf der Grundlage verschiedener Studienergebnisse beschriebenen Vorteilen eines personenzentrierten Ansatzes, zeigte z. B. auch Watzke (2007) in einer längsschnittlichen Untersuchung zur Entwicklung angehender Lehrkräfte, dass sich bei diesen bereits von Beginn an hohe Werte auf den *Impact Concerns* fanden und eher niedrige auf den *Self* bzw. *Task Concerns*. In einer neu überarbeiteten Fassung des CBAM von George et al. (2008) finden sich daher auch Vorschläge, die Stages of Concern profilanalytisch auszuwerten bzw. zu interpretieren (vgl. Abb. 1). So lässt sich ein Profil beispielsweise danach interpretieren, auf welcher Stufe die höchste Ausprägung zu finden ist. George et al. (2008) bezeichnen dieses als „*Single-Peak User Profile*“, wobei dieses Profil am häufigsten in Verbindung mit den Stufen 3 (*Management*), 4 (*Consequence*), 5 (*Collaboration*) und 6 (*Refocusing*) auftritt. Ein weiteres mögliches Profil ist der sogenannte „*Stage 0 Score*“. Hier dient vor allem die Ausprägung der Stufe 0 (*Awareness*) als Ausgangspunkt für die Interpretation.

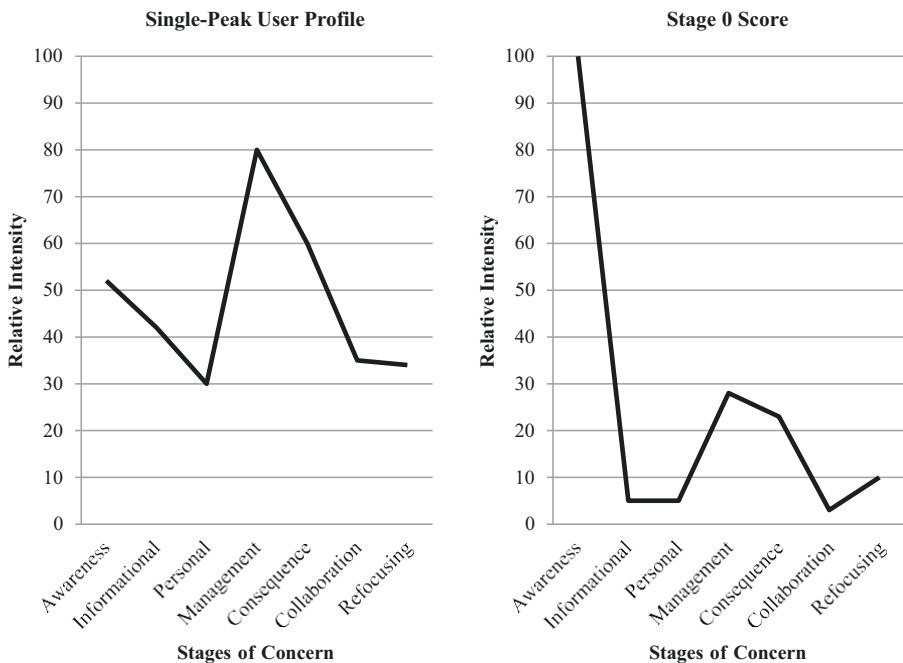


Abb. 1 Hypothetische *Stages of Concern* Profile. (Nach George et al. 2008, S. 41 und S. 49)

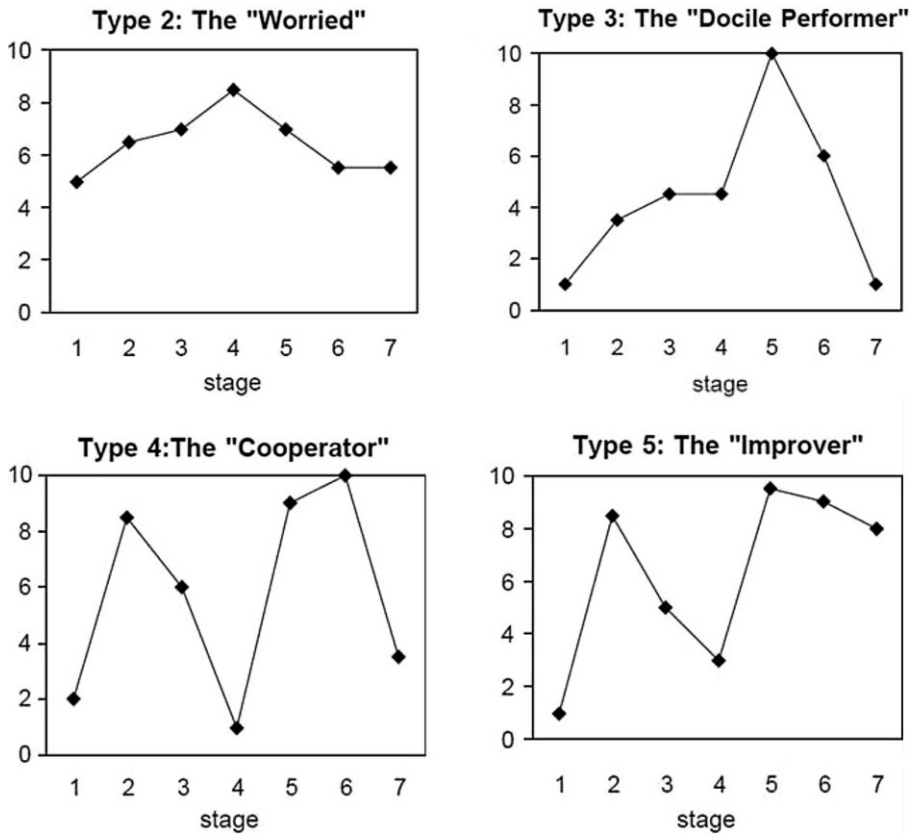


Abb. 2 Exemplarische Profile der Auseinandersetzung. (Nach Bitan-Friedlander et al. 2004, S. 613)

Während die Ausführungen von George et al. (2008) in ihrem Manual zum CBAM eher als Vorschläge zur Profilinterpretation gesehen werden können, identifizierten Bitan-Friedlander et al. (2004) in einer Studie zur Weiterbildung von Grundschullehrkräften zur Stärkung naturwissenschaftlicher Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern insgesamt fünf Profile der Auseinandersetzung, die mittels qualitativer Interviews inhaltlich validiert wurden (vgl. Abb. 2).

Die inhaltliche Charakterisierung dieser Profile reicht vom „*Innovationsgegner*“ („*The Opponent*“), der nur dann bereit ist, eine Innovation anzunehmen, wenn diese auch mit seinen Überzeugungen einhergeht, bis hin zum „*Optimierer*“ („*The Improver*“). Neben diesen stark kontrastiven Typen findet sich zudem das Profil des „*Besorgten*“ („*The Worried*“), bei welchem vor allem persönliche Vorbehalte gegenüber der Innovation dominieren, sodass diese nur schwer angenommen werden kann. Der „*Docile Performer*“ hingegen sieht die Umsetzung einer Innovation als wenig problematisch an, wenngleich kaum Partizipationsmöglichkeiten wahrgenommen werden. Gegenüber dem „*Docile Performer*“ hat der „*Kooperierer*“ („*The Cooperator*“) die Innovation bereitwillig angenommen, sucht allerdings nach weiteren Informationsmöglichkeiten.

Auch in anderen Studien wurde bereits Bezug auf diese Profilbildung genommen. Pant et al. (2008a, 2008b) fanden in ihren Studien drei bzw. fünf Profile zur Auseinandersetzung von Grundschul- bzw. Sekundarschullehrkräften mit der Implementation nationaler Bildungsstandards. Mittels Clusteranalysen konnten sie u. a. das Profil des „Kooperierendes“ („*The Cooperator*“) finden. Dieser steht der Implementation zwar grundsätzlich offen gegenüber, benötigt aber auch weiterführende Informationen und sucht den Austausch mit anderen. In ihrer Arbeit zur Auseinandersetzung von Lehrkräften mit der Einführung des Zentralabiturs orientierte sich auch Oerke (2012) an der Typisierung nach Bitan-Friedlander et al. (2004). So konnte mit Hilfe latenter Klassenanalysen u. a. der Typ des „gemäßigten Innovators“ („*The Improver*“) identifiziert werden, der die Reform weitgehend akzeptiert hat und sich aktiv mit dieser auseinandersetzt. Hervorzuheben ist, dass sich die aufgeführten Studien auf Lehrkräfte beziehen. Bislang ist noch nicht hinreichend geklärt, inwieweit das Konzept der *Stages of Concern* auch auf Schulleiterinnen und Schulleiter übertragbar ist. Zwar gibt es auf der Basis der *Stages of Concern* eine konzeptionelle Weiterentwicklung für sogenannte *Change Facilitators*, den CFSocQ (vgl. Hall et al. 1991; Hord und Huling-Austin 1986). Dieser unterscheidet ebenfalls insgesamt sieben Stufen der Auseinandersetzung, setzt in den Formulierungen der Items jedoch teilweise andere Schwerpunkte. In empirischen Untersuchungen wurde dieses Instrument bislang jedoch kaum verwendet (vgl. z. B. Seitz 2005), sodass nur wenige Erfahrungswerte vorliegen. Um in Bezug auf die bereits vorliegenden Studien zu den *Stages of Concern* möglichst anschlussfähig zu sein, haben wir uns daher dazu entschieden, den ursprünglichen SocQ einzusetzen. In eigenen Vorarbeiten (vgl. Böse 2015) konnten wir dabei zeigen, dass der SocQ durchaus auf Schulleiterinnen und Schulleiter übertragbar ist. Zwar konnten nicht alle konzeptuellen Stufen gemäß des theoretischen Modells abgebildet werden. Es ließ sich jedoch eine sparsamere Lösung finden, die eine große Übereinstimmung zum theoretisch postulierten Konzept aufweist (vgl. dazu auch Abschn. 5).

3 Kontext der Studie – Die Berliner Schulstrukturreform

Den Kontext für die Analysen im vorliegenden Beitrag bildet die Berliner Schulstrukturreform, die beginnend mit dem Schuljahr 2010/2011 durchgeführt wurde und sich auf die Neustrukturierung des Sekundarschulwesens sowie die Neugestaltung des Übergangsverfahrens (erstmals durchgeführt ein Jahr nach der Strukturreform) bezieht (vgl. Maaz et al. 2013). Die Neustrukturierung des Sekundarschulwesens beinhaltet im Wesentlichen die Zusammenlegung der bisherigen Haupt-, Real- und Gesamtschulen zur neu geschaffenen Integrierten Sekundarschule (ISS) bei Beibehaltung des Gymnasiums. Somit erfolgte der Umbau von einem viergliedrigen auf ein zweigliedriges Schulsystem. Es gibt die Möglichkeit, an beiden Schulformen das Abitur in 12 (Gymnasium) bzw. 13 (ISS) Jahren zu erwerben. Alle ISS arbeiten als Ganztagschulen. Zudem wurde an den neuen Sekundarschulen die Klassenwiederholung abgeschafft. Bei der Neugestaltung des Übergangsverfahrens stellt die grundlegendste Neuerung das neue Auswahlverfahren an den weiterführenden Schulen dar. So können die Schulen im Falle von Übernachfrage 60 % der Schü-

lerinnen und Schüler selbst auswählen, 30 % der Plätze werden per Losverfahren vergeben, bis zu 10 % der Plätze sind für „Härtefälle“ aus besonderen sozialen und familialen Lagen reserviert. Die Wohnortnähe der Schülerinnen und Schüler kann nicht mehr als Auswahlkriterium herangezogen werden (vgl. Böse et al. 2013).

Auch wenn die klassische Einteilung der Implementationsstrategien die Vielschichtigkeit der Entscheidungs-, Aushandlungs- und Umsetzungsprozesse der Schulstrukturereform nur begrenzt abzudecken vermag (Baumert et al. 2017), lässt sich in einer etwas vereinfachenden Darstellung dennoch festhalten, dass es sich bei dieser Reform um eine weitreichende strukturelle Schulreform handelt, die sowohl Elemente einer *top-down*- als auch einer *bottom-up*-Strategie verbindet, die wiederum durch Vorkehrungen wechselseitiger Abstimmung (*mutual adaption*, vgl. Gräsel und Parchmann 2004) verknüpft sind. Diese Verbindung zeigt sich vor allem darin, dass die konkrete Strukturentscheidung zwar auf Verwaltungsebene gefällt wurde (*top-down*), gleichzeitig aber auch Abstimmungsprozesse mit den betreffenden Akteuren (z. B. Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrerverbänden, Landeselternvertretung) stattfanden und die jeweilige Ausgestaltung – etwa bei der Umsetzung der Fachleistungsdifferenzierung, des Ganztagsangebots oder der Schülerschulwahl bei Übernachtung – in weiten Teilen in der Verantwortung der Einzelschule liegt (*bottom-up*) (vgl. Böse et al. 2013; Baumert et al. 2017).

Der vorliegende Beitrag basiert auf einer Befragung der Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen sowie der Gymnasien, die im Oktober des Schuljahres 2011/2012 und damit ca. ein Jahr nach der Einführung der Reform zu einem Zeitpunkt stattfand, als sich die Schulleiterinnen und Schulleiter bereits mit den Neuerungen der Reform konfrontiert sahen. Festzuhalten ist zudem, dass sich die schulstrukturellen Veränderungen in erster Linie auf die Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen beziehen, während vom neuen Übergangsverfahren beide Schulformen (ISS und Gymnasium) in ähnlicher Weise betroffen sind.

4 Die vorliegende Studie

Der vorliegende Beitrag untersucht die Auseinandersetzung von Schulleiterinnen und Schulleitern mit schulischen Reformprozessen auf der Grundlage der *Stages of Concerns*-Konzeption. Während das Instrument bislang vor allem in Befragungen von Lehrkräften zum Einsatz kam, liegen auf nationaler Ebene unseres Wissens bislang keine Untersuchungen vor, in der Schulleiterinnen und Schulleiter auf Basis des *Stages of Concern*-Fragebogens zu ihrer Auseinandersetzung mit Reformprozessen untersucht wurden.

Wie bereits beschrieben, ließ sich das von Hall und Hord (2011) angedachte konzeptionelle Phasenmodell der *Stages of Concern* nicht immer empirisch bestätigen (Bailey und Palsha 1992; Cheung et al. 2001; Cheung und Yip 2004). Auch für die im vorliegenden Beitrag untersuchte Reform wurde in einer vorangegangenen Arbeit die Prüfung des Phasenmodells vorgenommen (vgl. Böse 2015). Faktorenanalytisch zeigte sich dabei zunächst, dass die sieben Stufen der Auseinandersetzung nicht zufriedenstellend abgebildet werden konnten. Ein sparsameres 6-faktorielles Modell,

Tab. 1 Unterschiedliche Stages of Concern Profile in mehreren Studien

Stages-of-Concern – Profilbildungen im Vergleich		
Studie	Kontext der Studien	
Bitan-Friedlander et al. (2004) ($N=19$)	Weiterbildung von Grundschulmathematik-lehrkräften	5 Profile
Pant et al. (2008a) ($N=1123$)	Implementation Bildungsstandards	3 Profile
Pant et al. (2008b) ($N=496$)	Implementation Bildungsstandards	5 Profile
Oerke (2012) (Bremen, $N=370$)	Implementation Zentralabitur	3 Profile
Oerke (2012) (Hessen, $N=730$)	Implementation Zentralabitur	5 Profile
Pöhlmann et al. (2014) ($N=113$)	Implementation Bildungsstandards	2 Profile

bei dem die Stufen „*Informationsbeschaffung*“ und „*Kooperationsmöglichkeiten*“ zu einem gemeinsamen Faktor zusammengelegt wurden, wies jedoch eine große Übereinstimmung mit dem theoretischen Konzept auf. Die explizite Prüfung des Phasenmodells mittels Testung des Korrelationsmusters auf eine Simplex-Struktur (vgl. Guttman 1954; Jöreskog 1978; Browne 1992) hin ergab zudem, dass nicht von einer stufenweisen Entwicklung der Schulleiterinnen und Schulleiter ausgegangen werden kann, da sich zum Teil größere Zusammenhänge zwischen weiter auseinanderliegenden als benachbarten Stufen bzw. Faktoren zeigten. Aus diesem Grund wird für den vorliegenden Beitrag eine Profilbildung über die sechs identifizierten Faktoren angestrebt.

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags stehen zwei Fragestellungen. Zunächst soll untersucht werden, welche Profile der Auseinandersetzung sich bei den Schulleiterinnen und Schulleitern finden lassen. Die in diesem Beitrag berichtete Profilbildung lehnt sich dabei vor allem an die Studien von Bitan-Friedlander et al. (2004), Pant et al. (2008a, 2008b) und Oerke (2012) an. Diese – auf Befragungen von Lehrkräften basierenden – Untersuchungen haben gezeigt, dass Personen einen Implementationsprozess nicht unbedingt homogen durchlaufen, sondern unterschiedlich mit der jeweiligen Neuerung umgehen und somit auch ein personenzentrierter Ansatz, wie er mit einer Profilbildung impliziert wird, zu bevorzugen ist. In diesen Studien (vgl. Tab. 1) konnten zwischen zwei und fünf Profile der Auseinandersetzung mit bestimmten Reformvorhaben identifiziert werden.

Diese vorgefundenen Profile waren eher heterogen und reichten vom aktiven Anwender eines bestimmten Innovationsvorhabens bis zum Nichtanwender oder sogar Innovationsgegner. Aufgrund der *top-down* und *bottom-up*-Verschränkung der dem Beitrag zugrundeliegenden Reform wird auch hier eine eher heterogene Profilbildung erwartet, im Zuge derer sich Schulleiterinnen und Schulleiter finden sollten, die sich in unterschiedlicher Form mit der Reform auseinandersetzen. Nicht zuletzt aufgrund der unterschiedlichen Betroffenheit der Schulleiterinnen und Schulleiter an Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen von den Reformmaßnahmen (Strukturreform und Übergangsverfahren), scheinen unterschiedliche Profile der Auseinandersetzung erwartbar.

Zum zweiten soll untersucht werden, wie die gefundenen Profilgruppen anhand individueller Merkmale der Schulleiterinnen und Schulleiter beschrieben und somit näher charakterisiert werden können, wobei die Schulform, das Geschlecht und die

Berufserfahrung in der Schulleitung zur Profilbeschreibung hinzugezogen werden. Aufgrund der Tatsache, dass hauptsächlich die Integrierten Sekundarschulen von der Schulstrukturreform betroffen sind, ist davon auszugehen, dass sich diese Schulleiterinnen und Schulleiter intensiver mit der Reform auseinandersetzen als die Schulleiterinnen und Schulleiter anderer Schulformen und sich daher womöglich eher in den Profilen derjenigen finden lassen, die die Reformvorhaben aktiv umsetzen. Für das Merkmal Geschlecht wird auf Grundlage vorliegender Forschungsbefunde erwartet, dass sich Schulleiterinnen eher in den Profilen derjenigen wiederfinden lassen, die die Reform größtenteils akzeptiert und angenommen haben (vgl. Bossert et al. 1982). Gleiches wird für diejenigen Schulleiterinnen und Schulleiter mit einer längeren Berufserfahrung im Schulleitungsdienst erwartet (vgl. Christou et al. 2004).

6 Methode

6.1 Datengrundlage

Die Datengrundlage für den vorliegenden Beitrag bildet ein Untersuchungsmodul aus der wissenschaftlichen Begleituntersuchung zur Berliner Schulstrukturreform (BERLIN-Studie, vgl. Maaz et al. 2013).¹ Ausgangspunkt für die Erhebung ist eine repräsentative Zufallsstichprobe auf Ebene der öffentlichen Grundschulen. Im Rahmen der Weiterverfolgung der Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang wurden die aufnehmenden Schulen identifiziert, welche die Stichprobe der weiterführenden Schulen bildeten. Da sich die Schülerinnen und Schüler auf nahezu alle weiterführenden Schulen verteilt haben, konnte im Rahmen der Studie eine Schulleiterbefragung an $N=211$ von insgesamt $N=214$ öffentlichen weiterführenden Schulen (Stand aus dem Schuljahr 2011/2012) durchgeführt werden. Insgesamt haben $N=196$ Schulleiterinnen und Schulleiter an der Befragung teilgenommen (Rücklaufquote: 92,9 %).

Die Befragung der Schulleiterinnen und Schulleiter fand im Oktober 2011 und damit etwa ein Jahr nach Beginn der Strukturreform statt, deren Umsetzung ab dem Schuljahr 2010/2011 begann. Das neue Übergangsverfahren kam erstmals für Schülerinnen und Schüler zur Anwendung, die zum Schuljahresbeginn 2011/12 in die weiterführenden Schulen übergegangen sind. Zum Zeitpunkt der Befragung betrug das Durchschnittsalter der Befragten 55,9 Jahre ($SD=5,9$) in einer Spanne von 36–65 Jahren. Die Schulleiterinnen und Schulleiter waren zum Befragungszeitpunkt durchschnittlich seit 12,5 Jahren in der Schulleitung tätig. Von den Befragten waren 37,2 % weiblich.

¹ Die BERLIN-Studie ist ein Kooperationsprojekt des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIB, Berlin, Principal Investigator: Prof. Dr. Jürgen Baumert), des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF, Frankfurt am Main/Berlin, Principal Investigator: Prof. Dr. Kai Maaz) und des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN, Kiel, Principal Investigator: Prof. Dr. Olaf Köller). Die Untersuchung wird durch Mittel der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (SenBWF) des Landes Berlin und der Jacobs-Foundation (Projekt-Nr. 2013-1083) gefördert.

6.2 Instrumente

Für die vorliegenden Analysen wurde der *Stages of Concern*-Fragebogen nach Hall und Hord (2011) in angepasster Form (7 Subskalen mit 31 Items) in Anlehnung an die Übersetzung von Pant et al. (2008a, 2008b) eingesetzt (vgl. Abb. A1 im online-Anhang). Die Anpassungen erfolgten so, dass leicht modifizierte Items zum Einsatz kamen, welche auf die Gegebenheiten der vorliegenden Schulstrukturereform sowie auf die Schulleiterinnen und Schulleiter hin umformuliert wurden. Zum anderen wurden vier Items aufgrund fehlender inhaltlicher Passung a priori ausgeschlossen. Es wurden die deutschen Skalenbezeichnungen von Pant et al. (2008a, 2008b), die sich stark an den Bezeichnungen der Originalskalen orientieren, zum Großteil übernommen.

Die Subskala „*kein oder geringes Bewusstsein*“ (Stufe 0 – Beispielitem: „Ich bin die meiste Zeit mit anderen Themen als mit der Schulreform beschäftigt.“) wurde mit insgesamt 5 Items erhoben, die in negativer Formulierung vorgelegt wurden. Die Beantwortung dieser und auch der anderen Items der einzelnen Subskalen erfolgte auf einer 7-stufigen Likert-Skala und reichte von 1 = *trifft zurzeit (zz.) gar nicht auf mich* zu bis 7 = *trifft zurzeit (zz.) völlig auf mich zu*. Die Subskalen „*Informationsbeschaffung*“ (Stufe 1 – Beispielitem: „Ich möchte wissen, was die Umsetzung der Schulreform in naher Zukunft noch weiter erfordern wird.“) sowie „*persönliche Betroffenheit*“ (Stufe 2 – Beispielitem: „Ich habe das Gefühl, dass die gesamte Verantwortung bei der Umsetzung der Schulreform bei mir liegt.“) wurden ebenfalls mit 5 Items erhoben. Die Subskalen „*Aufgabenmanagement*“ (Stufe 3 – Beispielitem: „Ich mache mir Sorgen, dass ich nicht allen Anforderungen gewachsen bin, die mit der Schulreform verbunden sind.“), „*Auswirkungen auf Lernende und Lehrende*“ (Stufe 4 – Beispielitem: „Ich mache mir Gedanken darüber, welche Auswirkung die Schulreform auf die Lehrkräfte sowie die Schülerinnen und Schüler hat.“), „*Kooperationsmöglichkeiten*“ (Stufe 5 – Beispielitem: „Mich interessiert, wie andere Schulleiterinnen und Schulleiter mit der Schulreform umgehen.“) sowie „*Revision und Optimierung*“ (Stufe 6 – Beispielitem: „Ich bin daran interessiert, das Konzept der Schulreform zu überarbeiten.“) wurden jeweils mit 4 Items erhoben. Wie oben beschrieben, wurde im Rahmen der Skalenbildung ein sechsfaktorielles Modell unter Zusammenlegung der Stufen „*Informationsbeschaffung*“ und „*Kooperationsmöglichkeiten*“ identifiziert, wobei 8 Items aufgrund niedriger Faktorladungen ausgeschlossen wurden.

6.3 Datenanalyse

Im Zentrum der vorliegenden Analysen steht die Frage danach, welche Profile der Auseinandersetzung sich bei den Schulleiterinnen und Schulleitern in Bezug auf die *Stages of Concern* finden lassen. Zur Beantwortung dieser Frage wurden latente Profilanalysen durchgeführt (LPA, vgl. Vermunt und Magidson 2004), um interindividuelle Unterschiede in den Antwortmustern der Schulleiterinnen und Schulleiter durch die Zugehörigkeit zu latenten Klassen mit jeweils klassenspezifischen Antwortprofilen erklären zu können.

Zu diesem Zweck wurden verschiedene Modelle profilanalytisch hinsichtlich ihrer Passung auf die Daten mit dem Programmpaket *Mplus 7* (vgl. Muthén und Muthén 2011) geprüft (Analyseoption *Type = Mixture*). Dabei wurden anhand der Ergebnisse bisheriger Studien zu den *Stages of Concern* (vgl. Tab. 1) insgesamt sechs Klassenlösungen miteinander verglichen.

Die Modellpassung der einzelnen Modelle wurde anhand von drei informationstheoretischen Maßen zur Bewertung der Modellgüte beurteilt: das *Akaike Information Criterion* (AIC), das *Bayesian Information Criterion* (BIC) sowie das *sample size adjusted Bayesian Information Criterion* (aBIC). Zur Beurteilung der Modelle wurde hauptsächlich der BIC verwendet, da sich dieser zur Bestimmung der Anzahl latenter Klassen bewährt hat (vgl. Geiser et al. 2006; Nylund et al. 2007), wobei kleinere Werte eine bessere Passung an die Daten implizieren. Zusätzlich wurden zur Modellüberprüfung noch zwei weitere gängige statistische Testverfahren hinzugezogen, die es ermöglichen, die unterschiedlichen Klassenmodelle signifikanzstatistisch zu überprüfen: der *Parametric-Bootstrap-Likelihood-Ratio-Differenzentest* (PBLR-Test) sowie der *Vuong-Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio Test* (VLMR-Test) bzw. der *Lo-Mendell-Rubin-Adjusted-Test* (aLMR). Signifikante Werte dieser Testverfahren zeigen an, dass eine geschätzte Klassenlösung signifikant besser auf die Daten passt, als ein sparsameres Modell mit einer Klasse weniger, wobei der PBLR-Test dem VLMR- bzw. aLMR-Test vorzuziehen ist (vgl. Geiser et al. 2006; Nylund et al. 2007).

Um möglichst alle Schulleiterinnen und Schulleiter in die Analysen mit einbeziehen zu können und das Risiko einer möglichen Verzerrung der Ergebnisse aufgrund fehlender Werte zu minimieren, wurde für die Analysen die *Mplus* FIML-Option (*Full-Information Maximum-Likelihood*) genutzt.

7 Ergebnisse

7.1 Deskriptive Befunde

Betrachtet man die Einschätzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter zur Auseinandersetzung mit der Schulreform zunächst deskriptiv auf der Grundlage der gefundenen sechs-faktoriellen Lösung, zeigten sich die höchsten Ausprägungen auf den drei Subskalen „*Auswirkungen auf Lernende und Lehrende*“, „*Kooperationsmöglichkeiten + Informationsbeschaffung*“ sowie „*Revision und Optimierung*“ (vgl. Tab. 2).

Somit wird deutlich, dass sich die Schulleiterinnen und Schulleiter bereits stark mit den Auswirkungen der Reform beschäftigen (*Impact Concerns*). Für die übrigen Subskalen, „*kein oder geringes Bewusstsein*“, „*persönliche Betroffenheit*“ und „*Aufgabenmanagement*“, tendierten die Schulleiterinnen und Schulleiter eher zum theoretischen Skalenmittelwert (vgl. Tab. 2). Mit Blick auf die Skalenreliabilitäten (vgl. Tab. 2) kann festgestellt werden, dass diese als gut bewertet werden können.

Tab. 2 Reliabilitäten und Deskriptiva der finalen 6 Stages of Concern-Subskalen

Subskala	Cronbachs α	M	(SD)
Stufe 0 – kein oder geringes Bewusstsein (5)	0,89	3,5	(1,55)
Stufe 1 – persönliche Betroffenheit (4)	0,74	3,6	(1,48)
Stufe 2 – Aufgabenmanagement (3)	0,74	3,6	(1,56)
Stufe 3 – Auswirkungen auf Lernende und Lehrende (3)	0,70	5,0	(1,21)
Stufe 4 – Kooperationsmöglichkeiten+ Informationsbeschaffung (3)	0,86	4,8	(1,36)
Stufe 5 – Revision und Optimierung (5)	0,70	4,2	(1,36)

In Klammern ist die Anzahl der zugehörigen Items angegeben

M Mittelwert, SD Standardabweichung

7.2 Ergebnisse der latenten Profilanalysen

Zur Identifikation der Auseinandersetzungsprofile wurden verschiedene latente Profilanalysen durchgeführt. Diese Analysen orientierten sich dabei an den bereits im Zusammenhang mit dem SoCQ durchgeführten Profilanalysen (vgl. Tab. 1), die in 2- bis 5-Klassenlösungen resultierten, sodass Klassenlösungen von einem 1-Klassenmodell bis zu einem 6-Klassenmodell miteinander verglichen wurden.

Betrachtet man für diese unterschiedlichen Klassenlösungen die informationstheoretischen Maße (vgl. Tab. 3), so zeigte sich v. a. auf der Grundlage des BIC, der sich zur Bestimmung der Anzahl latenter Klassen besonders empfiehlt (vgl. Nylund et al. 2007), dass eine 5-Klassenlösung für die vorliegenden Daten zu bevorzugen ist.

Tab. 3 Informationstheoretische Maße zur Bestimmung der passenden Klassenlösung

	AIC	BIC	aBIC
1-Klassenlösung	4074,91	4114,00	4075,98
2-Klassenlösung	3889,91	3951,80	3891,62
3-Klassenlösung	3851,09	3935,79	3853,43
4-Klassenlösung	3828,20	3935,70	3831,17
5-Klassenlösung	3803,06	3933,36	3806,65
6-Klassenlösung	3796,93	3950,03	3801,15

Kleinste Werte sind hervorgehoben, Richtwert BIC (nach Nylund et al. 2007)

AIC Akaike's Information Criterion, BIC Bayesian Information Criterion, $aBIC$ sample size adjusted BIC

Tab. 4 Ergebnisse des Bootstrap-Likelihood-Ratio-Differenztests, des Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Likelihood-Ratio-Tests sowie des Lo-Mendell-Rubin-Adjusted-Tests

	p (PBLR)	p (VLMR)	p (aLMR)
2-Klassenlösung	0,00	0,00	0,00
3-Klassenlösung	0,00	0,13	0,13
4-Klassenlösung	0,00	0,27	0,28
5-Klassenlösung	0,00	0,49	0,50
6-Klassenlösung	0,12	0,21	0,21

Hervorgehoben sind die signifikanten Klassenlösungen des PBLR-, VLMR- bzw. aLMR-Tests. Diese zeigen an, dass das gefundene Modell besser auf die Daten passt als ein sparsameres Modell

Zur weiteren Überprüfung dieser Lösung wurden zudem der PBLR-Test als auch der VLMR- bzw. aLMR-Test hinzugezogen. Für den PBLR-Test zeigt sich, dass eine 6-Klassenlösung zu keiner signifikanten Verbesserung des Modells führt, sodass die signifikanten *p*-Werte des PBLR-Tests (vgl. Tab. 4) ebenfalls eine 5-Klassenlösung implizieren.

7.3 Beschreibung des Skalenprofils

Abb. 3 gibt einen Überblick über die Profilverläufe in der am besten auf die Daten passenden 5-Klassenlösung.²

Das mit 32,8 % quantitativ bedeutsamste Profil stellt die als „*besorgt-motivierte Umsetzer*“ bezeichnete Gruppe dar. Charakteristisch für diese Gruppe ist, dass diese Schulleiterinnen und Schulleiter zum Zeitpunkt der Befragung ein vergleichsweise hohes Bewusstsein für die Reform aufwiesen (niedrige Ausprägungen auf Stufe 0) und sich sowohl Gedanken darüber gemacht haben, welche Konsequenzen die Schulreform für ihre Berufsrolle mit sich bringt (*Stufe 1*) als auch welche neuen Aufgaben auf sie im Zuge der Reform zukommen (*Stufe 2*). Besonders wichtig für diese Schulleiterinnen und Schulleiter sind aber auch die Auswirkungen der Reform, also welche Konsequenzen die Reform auf Lehrkräfte und Schülerschaft haben wird (*Stufe 3*), welche Kooperationsmöglichkeiten es gibt (*Stufe 4*) und wie die Reform weiterentwickelt werden kann (*Stufe 5*). Mit diesem Profil weist diese Gruppe zu einer Ähnlichkeit mit dem Typ „*The Worried*“ (Bitan-Friedlander et al. 2004; vgl. Abb. 2) auf, für welchen ebenfalls die persönlichen Konsequenzen einer Innovation im Fokus stehen. Aber auch der Typ des „*Kooperierers*“ bzw. „*The Cooperator*“ (vgl. Bitan-Friedlander et al. 2004; vgl. Abb. 2) findet sich in dieser Gruppe wieder. So sind „*Kooperierer*“ bereit, sich an der Umsetzung einer Innovation zu beteiligen, suchen aber auch Austausch zum Informationsgewinn.

Die zweitgrößte Gruppe mit 24,0 % bildeten die „*pragmatischen Umsetzer*“ (vgl. Abb. 3). Kennzeichnend für diese Gruppe ist, dass diese Schulleiterinnen und Schulleiter vor allem Interesse an den Auswirkungen der Reform auf die Schüler- bzw. Lehrerschaft (*Stufe 3*) zeigten, sich sonst aber auch mit anderen Themen beschäftigen (*Stufe 0*) und weniger mit den Konsequenzen der Reform für die eigene Berufsrolle beschäftigt sind (*Stufe 1*). Dieses Profil entspricht somit einem typischen *Single-Peak User Profile* (vgl. George et al. 2008; vgl. Abb. 1), da diese Schulleiterinnen und Schulleiter eine klare Fokussierung auf eine Stufe, im vorliegenden Fall die Stufe 3 (*Auswirkungen*), vornehmen. Es sind aber auch Parallelen zum „*Docile Performer*“ (vgl. Bitan-Friedlander et al. 2004; vgl. Abb. 2) erkennbar, der zwar keine grundsätzlichen Probleme damit hat, eine Innovation zu implementieren, aber auch nur begrenzte Möglichkeiten der aktiven Teilhabe sieht.

Die nächstgrößere Gruppe bildeten die „*mäßig interessierten Umsetzer*“ (16,7 %, vgl. Abb. 3). Hier ist zunächst festzuhalten, dass es sich um ein eher flaches respektive weitgehend homogenes Profil handelt, da die Werte auf den einzelnen Skalen

² Diese Lösung bezieht sich auf *N* = 192 Schulleiterinnen und Schulleiter, da insgesamt 4 Fälle fehlende Werte auf allen SoC-Subskalen aufwiesen und somit auch nicht im Zuge der FIML-Prozedur mit aufgenommen wurden.

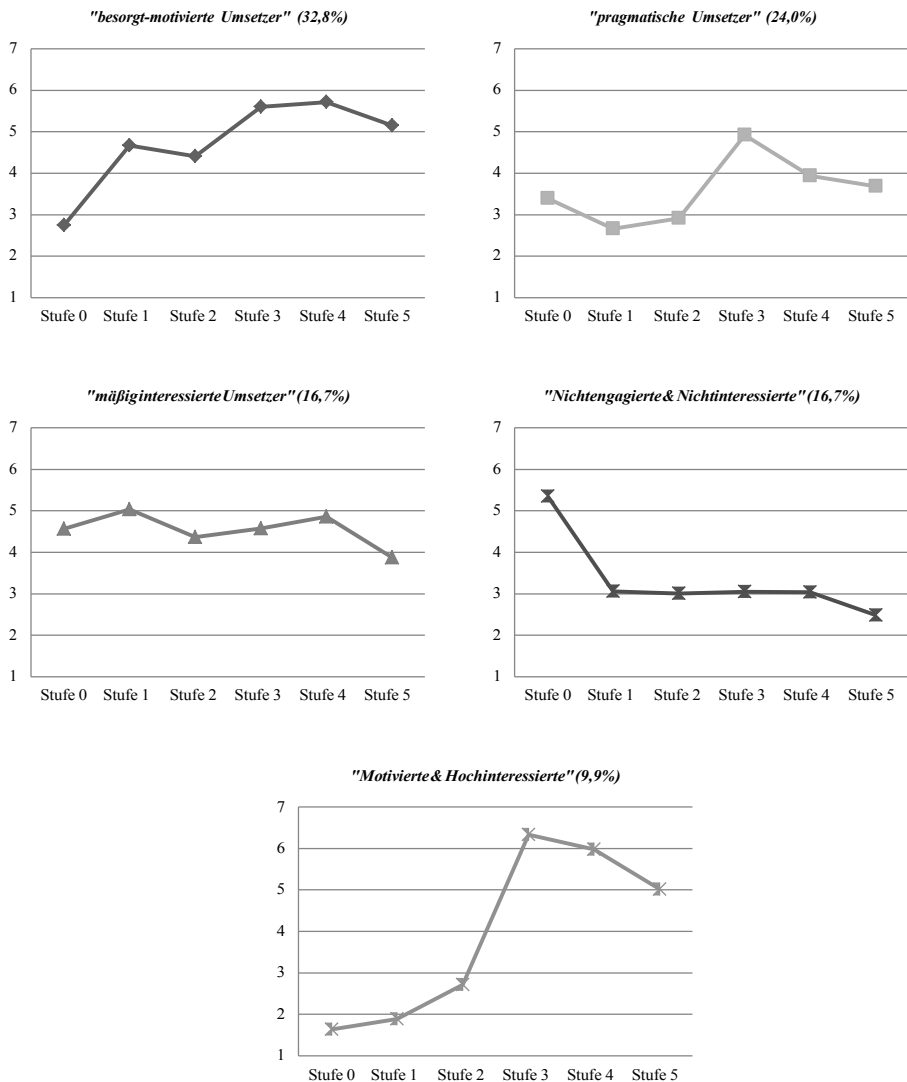


Abb. 3 Profile der Auseinandersetzung der Schulleiterinnen und Schulleiter basierend auf den Ergebnissen der latenten Profilanalyse (Skalierung: Stufe 0 = kein oder geringes Bewusstsein, Stufe 1 = persönliche Betroffenheit, Stufe 2 = Aufgabenmanagement, Stufe 3 = Auswirkungen auf Lernende und Lehrende, Stufe 4 = Kooperationsmöglichkeiten + Informationsbeschaffung, Stufe 5 = Revision und Optimierung. Skalierung: Von 1 = trifft zurzeit (zz.) gar nicht auf mich zu bis 7 = trifft zurzeit (zz.) völlig auf mich zu)

kaum differieren. Diese Schulleiterinnen und Schulleiter beschäftigen sich eher weniger mit der Schulreform (hohe Ausprägungen auf *Stufe 0*) und sind eher um ihre Berufsrolle im Kontext der Reform besorgt (*Stufe 1*). Die niedrigsten Ausprägungen finden sich in der Stufe 5 (*Revision und Optimierung*). Auch diese Gruppe weist Ähnlichkeiten zum „Kooperierer“ auf (vgl. Bitan-Friedlander et al. 2004; vgl. Abb. 2), da sich im Profilverlauf ein leichtes *M-Profil* andeutet, wie es u.a. auch

schon in den Studien Pant et al. (2008a, 2008b) und Pöhlmann et al. (2014) gefunden wurde. Charakteristisch für dieses Profil ist, dass die „Kooperierer“ bereit sind, sich an der Umsetzung einer Innovation zu beteiligen. Dazu greifen sie vor allem auf das Konzept der Kooperation zurück, um mehr über die Innovation zu erfahren.

Die nächste Gruppe bildeten die „Nichtengagierten & Nichtinteressierten“, mit ebenfalls 16,7 % (vgl. Abb. 3). Auffallend für dieses Profil ist die hohe Ausprägung auf der Subskala Stufe 0 „kein oder geringes Bewusstsein“. Dadurch wird deutlich, dass sich diese Schulleiterinnen und Schulleiter bisher kaum mit der Schulreform beschäftigten (Stufe 0). Das sonst eher flache Profil deutet darauf hin, dass diese Schulleiterinnen und Schulleiter auch weniger an den Auswirkungen der Reform (Stufe 3) oder Kooperationen mit anderen Schulleiterinnen und Schulleitern (Stufe 4) interessiert sind. Mit diesem Profil entsprechen sie einem nach George et al. (2008) typischen „Stage 0 Score“ (vgl. Abb. 1) mit einer dazugehörigen hohen Ausprägung auf der Stufe 0.

Die letzte und kleinste Gruppe bildeten die „Motivierten & Hochinteressierten“ (9,9 %, vgl. Abb. 3). Charakteristisch für diese Gruppe sind die hohen Ausprägungen der *Impact Concerns*. So sind diese Schulleiterinnen und Schulleiter sehr an den Auswirkungen der Schulreform auf die Schüler- und Lehrerschaft (Stufe 3) als auch an einem Austausch mit anderen Schulleiterinnen und Schulleitern (Stufe 4) interessiert. Zudem denken sie bereits darüber nach, wie die Schulreform weiterentwickelt werden kann (Stufe 5). Gleichzeitig machen sich diese Schulleiterinnen und Schulleiter eher weniger Gedanken über die persönlichen Konsequenzen für die Berufsrolle (Stufe 1) als auch über die veränderten Aufgaben im Kontext der Reform (Stufe 2). Damit sind Parallelen zum Typ „The Improver“ (vgl. Abb. 2) nach Bitan-Friedlander et al. (2004) zu erkennen. Charakteristisch für diesen Typ ist, dass die Innovation nicht nur akzeptiert, sondern bereits unter dem Aspekt einer Weiterentwicklung aktiv übernommen wird. Auch sind „Improver“ bereit, sich konstruktiv mit anderen auszutauschen.

Fasst man diese Typisierung zusammen, so können auch hier, ähnlich wie bei Bitan-Friedlander et al. (2004), zunächst zwei sich besonders stark unterscheidende Typen beobachtet werden: die „Motivierten & Hochinteressierten“ und die „Nicht-engagierten & Nichtinteressierten“. Dazwischen liegen mit den „pragmatischen“, den „besorgt-motivierten“ und den „mäßig interessierten“ Umsetzern drei weitere Auseinandersetzungsprofile, die sich weniger deutlich unterscheiden. Im Folgenden sollen die verschiedenen Profile mit Blick auf weitere Merkmale einer eingehenden Betrachtung unterzogen werden.

7.4 Zusammensetzung der Profile

Tab. 5 weist die Zusammensetzung der fünf Profilgruppen hinsichtlich der Merkmale *Schulform*, *Geschlecht* und *Berufserfahrung in der Schulleitung* aus.³

³ Sowohl für das Merkmal *Geschlecht* ($t[186] = 1,01, p > 0,05$) als auch für das Merkmal *Berufserfahrung in der Schulleitung* ($t[194] = 0,28, p > 0,05$) konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulformen gefunden werden.

Tab. 5 Zusammensetzung der fünf Profilsubgruppen nach den Merkmalen Schulform, Geschlecht und Berufserfahrung in der Schulleitung

Merkmale ^a	Gesamt- gruppe	Besorgt- motivierte Umsetzer	Pragmatische Umsetzer	Mäßig interessierte Umsetzer	Nichtengagierte & Nichtin- teressierte	Motivierte & Hochin- teressierte
Schulform: % ISS (N= 196)	44,9% (N=88)	69,8% (N= 44)	45,7% (N= 21)	21,9% (N= 7)	12,5% (N= 4)	57,9% (N= 11)
Geschlecht: % weiblich (N= 188)	37,2% (N= 70)	47,5% (N= 29)	25,0% (N= 11)	32,3% (N= 10)	29,0% (N= 9)	61,1% (N= 11)
Berufserfahrung in der Schullei- tung: MW (SD) (N= 179)	12,5 (7,7)	12,1 (8,2)	13,1 (7,6)	11,4 (7,1)	13,9 (6,8)	11,4 (7,8)

^aDie Werte in der dargestellten Tabelle beziehen sich auf unterschiedliche Fallzahlen. Für die Schulform lagen für alle N= 196 Schulleiterinnen und Schulleiter gültige Werte vor. Für das Merkmal Geschlecht lagen für insgesamt N= 188 Schulleiterinnen und Schulleiter gültige Werte vor und für die Berufserfahrung in der Schulleitung gingen N= 179 gültige Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern in die Analysen ein
ISS Integrierte Sekundarschulen, MW Mittelwert, SD Standardabweichung

Zunächst kann festgehalten werden, dass die *schulformbezogenen* Unterschiede in der Profilzugehörigkeit statistisch signifikant ausfielen ($t[190] = -3,38, p < 0,05$). Dabei waren Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen erwartungskonform überdurchschnittlich häufig in den Profilen der „*besorgt-motivierten Umsetzer*“ und der „*Motivierten & Hochinteressierten*“ vertreten. In der Profilgruppe der „*pragmatischen Umsetzer*“ finden sich zu ähnlichen Anteilen Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen als auch der anderen Schulformen.⁴ Für die Profilsubgruppen der „*mäßig interessierten Umsetzer*“ und der „*Nichtengagierten & Nichtinteressierten*“ zeigte sich, dass nur wenige der Schulleiterinnen und Schulleiter an einer ISS tätig sind. Wie erwartet finden sich demnach die Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen häufiger in den Gruppen wieder, die die Reformvorhaben aktiv umsetzen. Gleichwohl finden sich Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen auch in denjenigen Gruppen wieder, die der Reform eher skeptisch gegenüber stehen.

Auch wenn für das Merkmal *Geschlecht* kein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen den Profilgruppen gefunden werden konnte ($t[183] = 0,01, p > 0,05$), so zeigte sich auf rein deskriptiver Ebene, dass Schulleiterinnen überdurchschnittlich häufig in den Gruppen der „*besorgt-motivierten Umsetzer*“ und der „*Motivierten & Hochinteressierten*“ vertreten sind (vgl. Tab. 5). In den Profilsubgruppen „*pragmatische Umsetzer*“, „*mäßig interessierte Umsetzer*“ sowie „*Nichtengagierte & Nichtinteressierte*“ ist das Geschlechterverhältnis ähnlich verteilt wie in der Gesamt-

⁴ Die Schulformvariable ist dichotom aufgebaut, sodass sich neben der Ausprägung „ISS“ noch eine weitere Ausprägung „andere Schulform“ finden lässt. Diese Ausprägung umfasst zu fast 80 % Gymnasien. Neben den Gymnasien sind unter dieser Ausprägung zudem Gemeinschafts-, Förder- und Sportschulen subsummiert, die von den strukturellen und schulorganisatorischen Veränderungen ebenfalls in geringem Maße betroffen waren.

stichprobe (vgl. Tab. 5), sodass sich diese Gruppen aus ca. jeweils einem Drittel Schulleiterinnen zusammensetzen.

Bezüglich des Merkmals *Berufserfahrung in der Schulleitung* ergab die Signifikanzprüfung – ähnlich wie beim Geschlecht – keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den verschiedenen Profilgruppen ($F[177] = 0,58, p > 0,05$), wobei dies auch auf die vergleichsweise kleinen Gruppengrößen zurückzuführen sein könnte. Deskriptiv ließ sich feststellen, dass der Profilsubgruppe der „*Motivierten & Hochinteressierten*“ diejenigen Schulleiterinnen und Schulleiter mit der im Mittel kürzesten Beschäftigungsdauer (vgl. Tab. 5) angehören, während die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gruppe der „*Nichtengagierten & Nichtinteressierten*“ im Durchschnitt am längsten (vgl. Tab. 5) in der Schulleitung tätig sind. Für die Gruppen der „*besorgt-motivierten Umsetzer*“, „*pragmatischen Umsetzer*“ und „*mäßig interessierten Umsetzer*“ zeigten sich kaum Unterschiede in der Dauer ihrer Beschäftigung.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Profile derjenigen, die die Reform weitgehend akzeptiert und angenommen haben, vor allem aus Schulleiterinnen und Schulleitern der Integrierten Sekundarschulen zusammensetzen. Auch finden sich zumindest deskriptiv überdurchschnittlich mehr Schulleiterinnen in diesen Gruppen. Schulleiterinnen und Schulleiter mit der vergleichsweise längsten Erfahrung im Schulleitungsdienst finden sich in der Tendenz eher unter den Reformskeptikern.

8 Zusammenfassung und Diskussion

Gegenstand des vorliegenden Beitrags war die Frage danach, welche Profile der Auseinandersetzung mit der Berliner Schulstrukturreform sich für die Schulleiterinnen und Schulleiter zeigen und wie sich diese anhand individueller Merkmale beschreiben lassen. Mit Hilfe latenter Profilanalysen wurden dazu verschiedene Profilsubgruppen identifiziert und anhand von individuellen Merkmalen der Schulleiterinnen und Schulleiter näher charakterisiert.

Bezogen auf die erste dem Beitrag zugrundeliegende Fragestellung kann festgehalten werden, dass insgesamt fünf verschiedene Typen der Auseinandersetzung mit der Berliner Schulstrukturreform gefunden werden konnten, wobei diese sich in einem weiten Spektrum von den „*Motivierten & Hochinteressierten*“ bis zu den „*Nichtengagierten & Nichtinteressierten*“ bewegten. Mit Blick auf die bisherigen Studien im Kontext der *Stages of Concern*, die sich einerseits auf Lehrkräfte bezogen und denen andererseits sehr unterschiedliche Reformkontexte zu Grunde lagen (vgl. Tab. 1), konnten ähnliche Profile identifiziert werden, die vom Anwender bis zum Gegner eines Innovationsvorhabens reichten (vgl. z. B. Bitan-Friedlander et al. 2004).

Die im vorliegenden Beitrag vorgenommenen Profilbildungen legen nahe, dass ein personenzentrierter Ansatz (vgl. Roeser et al. 1998) auch für Schulleiterinnen und Schulleiter angebracht zu sein scheint, und zeigen auf, dass Personen Implementationsprozesse nicht homogen durchlaufen und sich zu einem Zeitpunkt in unterschiedlichen Stadien der Auseinandersetzung befinden können. Ferner deuten

die Befunde darauf hin, dass in der Auseinandersetzung mit Innovationen bzw. Reformen immer wieder ähnliche Befundmuster (z. B. der Typ des „Kooperierendes“ bei Pant et al. 2008a, 2008b; sowie Bitan-Friedlander et al. 2004) identifiziert werden können und daher durchaus davon auszugehen ist, dass es im Zusammenhang mit der Implementation von Reformen womöglich genau diese Gruppen zu geben scheint, die vom Befürworter der Reform bis zum Reformskeptiker reichen. Mit Blick auf zukünftige Reformprozesse stellt sich dabei die Frage, an welchen Punkten die beteiligten Akteure „abgeholt“ werden müssen und welche spezifischen Unterstützungsmaßnahmen sie benötigen.

Vor dem Hintergrund der charakterisierenden Merkmale der einzelnen Profilsgruppen zeigte sich, dass gerade Schulleiterinnen und Schulleiter der Integrierten Sekundarschulen größtenteils denjenigen Profilen zugeordnet werden konnten, die die Reform weitgehend angenommen haben und auch bereit waren, die Reformvorhaben umzusetzen. Der geringe Anteil der Sekundarschulleiterinnen und -schulleiter in den Gruppen derer, die weniger bereit sind, die Schulreform umzusetzen, könnte darauf zurückgeführt werden, dass gerade die Schulleiterinnen und Schulleiter der anderen Schulformen, und hier vor allem der Gymnasien, weniger stark von der Schulreform betroffen waren (vgl. Abschn. 5), sich also die Schulleiterinnen und Schulleiter dieser Profilsgruppen möglicherweise auch weniger mit der Schulreform auseinandersetzen. Bezogen auf die Vermutung, dass Schulleiterinnen eher dazu neigen, Informationen auszutauschen und innovationsoffener zu sein scheinen als ihre männlichen Kollegen (vgl. Bossert et al. 1982) ließ sich feststellen, dass gerade Schulleiterinnen zumindest der Tendenz nach überdurchschnittlich häufig in den Profilen derjenigen zu finden waren, die die Reform engagiert umsetzen und an deren Wirksamkeit interessiert sind. Für die Berufserfahrung im Schulleitungsdienst zeigte sich, dass es eher diejenigen Schulleiterinnen und Schulleiter mit der vergleichsweise geringsten Erfahrung sind, die sich den Profilen der Reformumsetzer zuordnen lassen.

Betrachtet man die Ergebnisse vor dem Hintergrund der dem Beitrag zugrundeliegenden Schulreform, so wurde bereits deutlich gemacht, dass diese Reform sowohl *top-down*- als auch *bottom-up*-Elemente verbindet. Zwar wurde die Strukturentscheidung an sich, also der wesentliche Ausgangspunkt der Reform, auf der Ebene der Schulverwaltung getroffen und nicht durch die Schulleiterinnen und Schulleiter selbst, gleichwohl obliegt die inhaltliche Ausgestaltung der Reform in vielen Bereichen den einzelnen Schulen. Dieser Aspekt scheint sich vor allem in dem Profil der „besorgt-motivierten Umsetzer“ wiederzufinden. So fokussieren sich diese Schulleiterinnen und Schulleiter einerseits auf die persönlichen Konsequenzen sowie auf die neuen Aufgaben, die im Zuge der Reform auf sie zukommen. Andererseits spielen die Auswirkungen der Reform für die Gruppe eine große Rolle.

Vor dem Hintergrund der neuen Rolle von Schulleiterinnen und Schulleitern in Deutschland, lassen sich in dem vorliegenden Beitrag einige Anknüpfungspunkte an bisherige Forschungsbefunde finden. Gerade mit Blick auf die größte identifizierte Gruppe, die „besorgt-motivierten Umsetzer“, aber auch für die „mäßig interessierten Umsetzer“ zeigten sich u. a. stark ausgeprägte selbst- sowie aufgabenbezogene Auseinandersetzungen mit der Schulreform. Das heißt, dass sich diese Schulleiterinnen und Schulleiter einerseits (noch) sehr intensiv mit ihrer (neuen) Rolle im Imple-

mentationsprozess auseinandersetzen; andererseits aber auch den neuen Aufgaben respektvoll gegenüberstehen, die auf sie zukommen. Die Befunde korrespondieren damit durchaus mit bisherigen Ergebnissen der Schulleitungsforschung: So nehmen sich Schulleiterinnen und Schulleiter bislang eher weniger als Führungspersonen wahr, fokussieren sich hauptsächlich auf administrative Tätigkeiten und führen weniger zielorientiert bzw. visionär (vgl. Warwas 2009; Brauckmann und Schwarz 2015; Klein 2017).

8.1 Grenzen und Ausblick

Auch wenn die in diesem Beitrag identifizierten Typen der Auseinandersetzung durchaus plausibel scheinen, bietet es sich dennoch an, zu prüfen, inwieweit sich im zeitlichen Verlauf Veränderungen in der Auseinandersetzung der Schulleiterinnen und Schulleiter mit der Umsetzung der Schulreform abbilden lassen. Daher ist in zukünftigen Analysen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleituntersuchung der Schulstrukturreform ein längsschnittlicher Einsatz des Instruments vorgesehen, da angenommen wird, dass Akteure gerade zu Beginn eines Veränderungsprozesses noch eher skeptisch sind, sich im Verlauf dieses Prozesses jedoch immer stärker mit der Reform auseinandersetzen (vgl. George et al. 2008; Hall und Hord 2011). Zudem konnten aufgrund der eher geringen Stichprobe von $N=196$ Schulleiterinnen und Schulleitern kaum statistisch bedeutsame Unterschiede bezogen auf die Merkmale *Schulform*, *Geschlecht* und *Berufserfahrung* zwischen den verhältnismäßig kleinen Profilgruppen gefunden werden.

Mit Blick auf den Befund, dass sich die Skala zur „*Informationsbeschaffung*“ für die vorliegenden Daten nicht abbilden ließ (vgl. Böse 2015) und das als Indiz dafür gewertet wird, dass der Bedarf bezüglich grundlegender Informationen zur Schulreform bei den Schulleiterinnen und Schulleitern nicht (mehr) vorhanden ist; gleichwohl die konkreten Aufgaben, die mit der Reform verbunden sind, für den überwiegenden Teil der Schulleiterinnen und Schulleiter noch unklar erscheinen, wäre eine langfristig angelegte Unterstützung und Begleitung, in Form von z. B. einer gezielten Professionalisierung von Schulleiterinnen und Schulleitern, seitens Bildungspolitik und -verwaltung, wie sie auch in der Literatur zur Implementationsforschung postuliert wird (vgl. im Überblick Altrichter und Wiesinger 2004), eine sinnvolle flankierende Maßnahme. Darüber hinaus scheint es mit den „*Motivierten & Hochinteressierten*“ eine, wenn auch kleine, Gruppe zu geben, die sich den Anforderungen durchaus „gewachsen fühlt“. Hier wäre zu überlegen, inwieweit Kooperationen zwischen Schulleiterinnen und Schulleitern in Form von schulübergreifenden Netzwerken (vgl. Ostermeier et al. 2004; Gräsel et al. 2006; Pröbstel 2008; Trempler et al. 2014) eine passende Ergänzung im Sinne eines gezielten Austauschs wären.

Mit Blick auf die hier berichteten Befunde stellt sich schließlich die Frage, wie die *tatsächliche* Umsetzung der Reform erfolgt ist; ob also die *Stages of Concern* als verhaltenswirksam angesehen werden können und inwieweit sich die Auseinandersetzung mit der Schulreform im konkreten Handeln der Schulleiterinnen und Schulleiter niederschlägt. So könnte mit Blick auf eine inhaltliche Validierung des *Stages of Concern*-Konzepts danach gefragt werden, ob sich beispielsweise Zusammenhän-

ge mit Akzeptanzmaßen finden lassen. Somit bedarf es weiterer Forschungsbemühungen, um die postulierte Handlungsrelevanz der verschiedenen *Stages of Concern*-Stufen auf eine breitere empirische Basis stellen zu können.

Literatur

- Altrichter, H., & Wiesinger, S. (2004). Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements* (S. 220–233). Göttingen: Hogrefe.
- Anderson, S. (1997). Understanding teacher change: revisiting the concerns based adoption model. *Curriculum Inquiry*, 27(3), 331–367.
- Bailey, D. B., & Palsha, S. A. (1992). Qualities of the stages of concern questionnaire and implications for educational innovations. *The Journal of Educational Research*, 85(4), 226–232.
- Bass, B. M. (1991). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–31.
- Baumert, J. (1989). Forschungsergebnisse zur Schulleiterproblematik. Schulleitung in der empirischen Forschung. In H. Rosenbusch & J. Wissinger (Hrsg.), *Schulleiter zwischen Administration und Innovation* (Schulleiter-Handbuch: Vol. 50., S. 52–63). Braunschweig: SL.
- Baumert, J., & Leschinsky, A. (1986a). Zur Rolle des Schulleiters. *Schulmanagement*, 17(6), 18–24.
- Baumert, J., & Leschinsky, A. (1986b). Berufliches Selbstverständnis und Einflussmöglichkeiten von Schulleitern: Ergebnisse einer Schulleiterbefragung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(2), 247–266.
- Baumert, J., Neumann, M., Böse, S., & Zunker, N. (2017). Implementation der Berliner Schulstrukturreform. In M. Neumann, M. Becker, J. Baumert, K. Maaz, & O. Köller (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem. Potenziale und Herausforderungen in Berlin* (S. 83–128). Münster: Waxmann.
- van den Berg, R., & Ros, A. (1999). The permanent importance of the subjective reality of teachers during educational innovation: a concerns-based approach. *American Educational Research Journal*, 36(4), 879–906.
- Berkemeyer, N. (2010). *Die Steuerung des Schulsystems: Theoretische und praktische Explorationen*. Wiesbaden: VS.
- Bitan-Friedlander, N., Dreyfus, A., & Milgrom, Z. (2004). Types of “teachers in training”: the reactions of primary school science teachers when confronted with the task of implementing an innovation. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 607–619.
- Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 277–294). Wiesbaden: VS.
- Bonsen, M., von der Gathen, J., Iglhaut, C., & Eiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung: Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim: Juventa.
- Böse, S. (2015). *Implementation von Schulreformen. Zur Auseinandersetzung von Schulleiterinnen und Schulleitern mit Innovationen im Bildungswesen*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Böse, S., Neumann, M., Becker, M., Maaz, K., & Baumert, J. (2013). Beurteilung der Berliner Schulstrukturreform durch Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrkräfte und Eltern. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker, & H. Dumont (Hrsg.), *Die Berliner Schulstrukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen* (S. 209–261). Münster: Waxmann.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34–64.
- Brauckmann, S. (2012). Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP) im internationalen Forschungskontext. Beschreibungen und empirische Befunde. In S. Hornberg & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 223–247). Münster: Waxmann.
- Brauckmann, S., & Herrmann, C. (2013). Belastungserleben von Schulleiterinnen und Schulleitern im Rahmen erweiterter schulischer Eigenständigkeit: Erste empirische Befunde aus der SHaRP-Studie. In F. Thiel, M. Heinrich & I. van Ackeren (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungswesen* (DDS – Die Deutsche Schule: 12. Beiheft, S. 172–196). Münster: Waxmann.
- Brauckmann, S., & Schwarz, A. (2015). No time to manage? The trade-off between relevant tasks and actual priorities of school leaders in Germany. *International Journal of Educational Management*, 29(6), 749–765.

- Brauckmann, S., Herrmann, C., Hanßen, K. D., Böse, S., Holz, T., & Feldhoff, T. (2014). *Ergebnisbericht im Rahmen des BMBF Forschungsschwerpunkts „Steuerung im Bildungssystem“ (SteBis) geförderten Forschungsprojekts „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)“*. Frankfurt am Main/Berlin.
- Browne, M. W. (1992). Circumplex models for correlation matrices. *Psychometrika*, 57(4), 469–497.
- Buchen, H., & Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2006). *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim: Beltz.
- Capaul, R., & Seitz, H. (2011). *Schulführung und Schulentwicklung: Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis* (3. Aufl.). Bern: Haupt Verlag.
- Cheung, D., & Yip, D.-Y. (2004). How science teachers' concerns about school-based assessment of practical work vary with time: the Hong Kong experience. *Research in Science & Technological Education*, 22(2), 153–169.
- Cheung, D., Hattie, J., & Ng, D. (2001). Reexamining the stages of concern questionnaire: a test of alternative models. *The Journal of Educational Research*, 94(4), 226–236.
- Christou, C., Eliophotou-Menon, M., & Philippou, G. N. (2004). Teachers' concerns regarding the adoption of a new mathematic curriculum: an application of CBAM. *Educational Studies in Mathematics*, 57, 157–176.
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6), 3–12.
- Cravens, X. C., Goldring, E., & Penaloza, R. (2012). Leadership practice in the context of U.S. school choice reform. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 452–476.
- Dederling, K., Fritsch, N., & Weyer, C. (2012). Die Ankündigung von Schulinspektionen und deren inner-schulische Effekte – hektisches Treiben oder genügsame Gelassenheit? In S. Hornberg & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 205–222). Münster: Waxmann.
- deLeon, P., & deLeon, L. (2002). What ever happened to policy implementation?: an alternative approach. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 12(4), 467–492.
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72(3), 433–479.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule: Leadership und Management*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Feldhoff, T., & Rolff, H.-G. (2008). Einfluss von Schulleitungs- und Steuergruppenhandeln. In H. G. Holtappels, K. Klemm, & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben ‚Selbstständige Schule‘ in Nordrhein-Westfalen* (S. 293–303). Münster: Waxmann.
- Feldhoff, T., Kanders, M., & Rolff, H.-G. (2008). Schulleitung und innere Schulorganisation. In H. G. Holtappels, K. Klemm, & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben ‚Selbstständige Schule‘ in Nordrhein-Westfalen* (S. 146–173). Münster: Waxmann.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 1, 5–28.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. Aufl.). London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *American Educational Research Association*, 47(2), 335–397.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226.
- Geijsel, F., Sleegers, P., van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130–166.
- Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228–256.
- Geiser, C., Lehmann, W., & Eid, M. (2006). Separating “rotators” from “nonrotators” in the mental rotations test: a multigroup latent class analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 41(3), 261–293.
- George, A. A., Hall, G. E., & Stiegelbauer, S. (2008). *Measuring implementation in schools: the stages of concern questionnaire* (2. Aufl.). Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Gerick, J. (2014). Transformationale Führung aus Lehrersicht und ihre Bedeutung für die Lehrergesundheit. In K. Drossel, R. Strietholt, & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 109–127). Münster: Waxmann.
- Gillwald, K. (2000). *Konzepte sozialer Innovation*. Berlin: WZB.
- Goldnbaum, A. (2012). *Innovationsmanagement in Schulen: Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms*. Wiesbaden: VS.

- Goldenbaum, A. (2013). Implementation von Schulinnovationen. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen: Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 149–172). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Goldring, E., Huff, J., May, H., & Camburn, E. (2008). School context and individual characteristics: what influences principal practice? *Journal of Educational Administration*, 46(3), 332–352.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20.
- Gräsel, C., & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196–214.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Guttman, L. (1954). A new approach to factor analysis: the Radex. In P.F. Lazarsfeld (Hrsg.), *Mathematical thinking in the social sciences* (S. 258–348). New York: Free press.
- Hall, G. E. (2013). Evaluating change processes. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 264–289.
- Hall, G. E., & George, A. A. (1999). The impact of principal change facilitator style on school and classroom culture. In H. J. Freiberg (Hrsg.), *School climate. Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (S. 165–185). London: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2011). *Implementing change: patterns, principles and potholes* (3. Aufl.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Hall, G. E., George, A. A., & Rutherford, W. L. (1977). *Measuring stages of concern about the innovation: a manual for the use of the SOC Questionnaire*. Austin: The Research and Development Center for Teacher Education.
- Hall, G. E., Newlove, B. W., George, A. A., Rutherford, W. L., & Hord, S. M. (1991). *Measuring change facilitator stages of concern: a manual for use of the CFSoC Questionnaire*. Greeley: Center for Research on Teaching and Learning. University of Northern Colorado.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). The principal's role in school effectiveness: an assessment of methodological progress, 1980–1995. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Hrsg.), *International handbook of educational leadership and administration* (Bd. 2, S. 723–783). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Hallinger, P., Taraseina, P., & Miller, J. (1994). Assessing the instructional leadership of secondary school principals in Thailand. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(4), 321–348.
- Harazd, B., Gieske, M., & Gerick, J. (2011). Schulleitung in eigenverantwortlichen Schulen. In F. Dietrich, M. Heinrich, & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 101–112). Münster: Waxmann.
- Hartong, S., & Nikolai, R. (2016). Schulstrukturreform in Bremen: Promotoren und Hindernisse auf dem Weg zu einem inklusiveren Schulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, 105–123.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K., & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 140–149.
- Hill, H. C. (2003). Understanding implementation: street-level bureaucrats' resources for reform. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 13(3), 265–282.
- Hord, S. M., & Huling-Austin, L. (1986). Effective curriculum implementation—some promising new insights. *Elementary School Journal*, 87(1), 96–115.
- Huber, S. G. (2008). Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In R. Langer (Hrsg.), *Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (Educational Governance: Vol. 6, 1. Aufl., S. 95–126). Wiesbaden: VS.
- Hübner, N., Wagner, W., Kramer, J., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2017). Die G8-Reform in Baden-Württemberg: Kompetenzen, Wohlbefinden und Freizeitverhalten vor und nach der Reform. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(4), 748–771.
- Johnson, E. D., Bird, F. L., Fyffe, J., & Yench, E. (2012). Champions or helpers: leadership in curriculum reform in science. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(3), 1–16.
- Jöreskog, K. G. (1978). Structural analysis of covariance and correlation matrices. *Psychometrika*, 43(4), 443–477.
- Kansteiner-Schänzlin, K. (2002). *Personalführung in der Schule: Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Frauen und Männern in der Schulleitung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Klein, E. D. (2017). Schulleitungshandeln an staatlichen Schulen in Deutschland und den USA. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(1), 61–87.

- Klein, K. J., & Knight, A. P. (2005). Innovation implementation. Overcoming the challenge. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 243–246.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., & Vollmer, H. J. (Hrsg.) (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Köller, O. (2008). Bildungsstandards in Deutschland: Implikationen für die Qualitätssicherung und Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(9), 47–59.
- Kuhl, P., Stanat, P., Lütje-Klose, B., Gresch, C., Pant, H. A., & Prenzel, M. (Hrsg.) (2015). *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kühn, S. M., van Ackeren, I., Bellenberg, G., Reintjes, C., & Brahm, I. G. (2013). Wie viele Schuljahre bis zum Abitur? Eine multiperspektivische Standortbestimmung im Kontext der aktuellen Schulzeitdebatte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 115–136.
- Kwok, P.-W. (2014). The role of context in teachers' concerns about the implementation of an innovative curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 38, 44–55.
- Leithwood, K. A. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8–12.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: how principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), 249–280. <https://doi.org/10.1080/0924345900010402>.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 679–706.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112–129.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.
- Maag Merki, K. (2016). Die Einführung zentraler Abiturprüfungen in Bremen und Hessen. Eine Bilanz nach fünf Jahren. In J. Kramer, U. Trautwein, & M. Neumann (Hrsg.), *Abitur und Matura im Wandel. Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und ihre Effekte* (S. 129–160). Wiesbaden: VS.
- Maaz, K., Baumert, J., Neumann, M., Becker, M., & Dumont, H. (Hrsg.). (2013). *Die Berliner Schulkulturreform: Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen*. Münster: Waxmann.
- Matland, R. E. (1995). Synthesizing the implementation literature: the ambiguity-conflict model of policy implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 5(2), 145–174.
- Muslic, B. (2017). *Kopplungen und Entscheidungen in der Organisation Schule*. Wiesbaden: Springer.
- Muslic, B., Ramsteck, C., & Kuper, H. (2013). Das Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht im Kontext testbasierter Schulreform: Kontrastive Fallstudien zur Rezeption von Lernstandsergebnissen im Mehrebenensystem der Schule. In F. Thiel, M. Heinrich, & I. van Ackeren (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungswesen* (DDS – Die Deutsche Schule: 12. Beiheft, S. 97–120). Münster: Waxmann.
- Muthén, B. O., & Muthén, L. K. (2011). *Mplus (Version 7)*. Los Angeles: Muthén & Muthén. Computer software
- Nylund, K., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: a Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14, 535–569.
- Oelkers, J., & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen* (Bildungsforschung, Bd. 27).
- Oerke, B. (2012). Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit der Einführung des Zentralabiturs: Stages of Concern. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Zentralabitur – Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland* (S. 207–236). Wiesbaden: VS.
- Ostermeier, C., Carstensen, C. H., Prenzel, M., & Geiser, H. (2004). Kooperative unterrichtsbezogene Qualitätsentwicklung in Netzwerken: Ausgangsbedingungen für die Implementation im BLK-Modellversuchsprogramm SINUS. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 215–237.
- O'Toole, L. (2000). Research on policy implementation: assessment and prospects. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 10(2), 263–288.
- Pant, H. A., Vock, M., Pöhlmann, C., & Köller, O. (2008a). Eine modellbasierte Erfassung der Auseinandersetzung von Lehrkräften mit den länderübergreifenden Bildungsstandards. In E.-M. Lankes

- (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 245–260). Münster: Waxmann.
- Pant, H. A., Vock, M., Pöhlmann, C., & Köller, O. (2008b). Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(6), 827–845.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1, 107–142.
- Pöhlmann, C., Pant, H. A., Frenzel, J., Roppelt, A., & Köller, O. (2014). Auswirkungen einer Intervention auf die Auseinandersetzung und Arbeit mit Bildungsstandards bei Mathematik-Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(1), 113–133.
- Preuß, B., Brüsemeister, T., & Wissinger, J. (2012). Einführung der Schulinspektion und die Rolle der Schulleitung aus governanceanalytischer Perspektive. *Empirische Pädagogik*, 26(1), 103–122.
- Pröbstel, C. (2008). *Lehrerkooperation und die Umsetzung von Innovationen. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus Perspektive der Bildungsforschung und der Arbeits- und Organisationspsychologie*. Berlin: Logos.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathologie*, 10, 321–352.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusions of innovations* (5. Aufl.). New York: Free press.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2009). Führung als Gestaltung und ihre Bedeutung für die Schulreform. *DDS – Die Deutsche Schule*, 101(3), 253–265.
- Rürup, M. (2007). *Innovationswege im deutschen Bildungssystem: Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich*. Wiesbaden: VS.
- Sabatier, P. A. (1986). Top-down and bottom-up approaches to implementation research: a critical analysis and suggested synthesis. *Journal of Public Policy*, 6(1), 21–48.
- Sarafidou, J.-O., & Nikolaidis, D. I. (2009). School leadership and teachers' attitudes towards school change: The Case of High Schools in Greece. *The International Journal of Learning*, 16(8), 431–440.
- Schellenbach, J., & Gräsel, C. (2010). Teacher motivation for participating in school innovations—supporting factors. *Journal for Educational Research Online / Journal für Bildungsforschung Online*, 2(2), 34–54.
- Schratz, M. (1998). Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In H. Altrichter, W. Schley, & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (1. Aufl., S. 160–189). Innsbruck: Studien Verlag.
- Seitz, H. (2005). Reform der kaufmännischen Grundbildung in der Schweiz – Erste provisorische Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Spezial* 2, 1–14.
- Seitz, S. (2013). *Schulleitung – Anspruch und Wirklichkeit. Zum Rollenverständnis und beruflichen Selbstbild von Schulleitungen an bayerischen Grund- und Mittelschulen*. Hamburg: Kovac.
- Smith, L. J., Maxwell, S., Lowther, D., Hacker, D., Bol, L., & Nunnery, J. (1997). Activities in schools and programs experiencing the most, and least, early implementation successes. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(1), 125–150.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431.
- Thillmann, K. (2012). *Schulentwicklung und Schulorganisation. Eine empirische Untersuchung schulischer Organisationsgestaltung vor dem Hintergrund der Neuen Steuerung im Bildungssystem* (Dissertation). Freie Universität Berlin, Berlin.
- Trempler, K., Schellenbach-Zell, J., & Gräsel, C. (2013). Der Einfluss der Motivation von Lehrpersonen auf den Transfer von Innovationen. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 329–347). Wiesbaden: Springer.
- Trempler, K., Hasselkuß, M., Heckersbruch, C. M., Gräsel, C., Baedeker, C., & Schneidewind, U. (2014). Implementation von Bildungsinnovationen in Netzwerken – Analyse von Schul-Unternehmens-Kooperationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(1), 79–95.
- Vermunt, J. K., & Magidson, J. (2004). Latent class analysis. In M. Lewis-Beck, A. E. Bryman, & T. Futing Liao (Hrsg.), *The Sage encyclopedia of social science research methods* (1. Aufl.). Thousand Oaks: SAGE.
- Wacker, A., Maier, U., & Wissinger, J. (Hrsg.) (2012). *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen*. Wiesbaden: VS.

- Wagner, C. (2011). *Führung und Qualitätsentwicklung in beruflichen Schulen – Eine triangulative Untersuchung* (Dissertation). Humboldt Universität Berlin, Berlin.
- Warwas, J. (2008). Belastungserleben schulischer Führungskräfte – Welche Rolle spielt das individuelle Zeitmanagement? In J. Warwas & D. Sembill (Hrsg.), *Zeitgemäße Führung, zeitgemäßer Unterricht* (S. 149–169). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Warwas, J. (2009). Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), 475–498.
- Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Wiesbaden: VS.
- Watzke, J. L. (2007). Longitudinal research on beginning teacher development: Complexity as a challenge to concerns-based stage theory. *Teaching and Teacher Education*, 23, 106–122.
- Wissinger, J. (2000). Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(6), 851–865.
- Wissinger, J. (2011). Schulleitung und Schulleitungshandeln. In E. Terhart, H. Bennis, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 98–115). Münster: Waxmann.
- Wissinger, J. (2014). Schulleitungshandeln und Schulentwicklung. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 123–140). München: Waxmann.
- Wurster, S., Richter, D., Schliesing, A., & Pant, H. A. (2013). Nutzung unterschiedlicher Evaluationsdaten an Berliner und Brandenburger Schulen: Rezeption und Nutzung von Ergebnissen aus Schulinspektion, Vergleichsarbeiten und interner Evaluation im Vergleich. In F. Thiel, M. Heinrich, & I. van Ackeren (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungswesen* (DDS – Die Deutsche Schule: 12. Beiheft, S. 19–50). Münster: Waxmann.